بسم ا الرحمن الرحيم

جامعـــة الأزهــر
عمادة الدراسات العليا
كليــة التربيـــة
تخصـص علـم نفس

بحث ماجستير بعنوان :

# الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا
# لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة

Moral Judgment And Its Relation to the Ego Identity Status of aSample of Normal and Visually-Impaired Teenagers in Gaza Governorates.

إعداد الطالبة :

لبنى برجس الوحيدي

إشراف:

د . عبد العظيم المصدر
قسم علم النفس – كلية التربية

د . محمد جواد الخطيب
أستاذ مشارك بقسم علم النفس التربوي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

من قسم علم النفس – بكلية التربية

في جامعة الأزهر بغزة

1433هـ - 2011 – 2012 م

جامعـــــة الأزهـــــر – غــــزة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
كليـــــــة التربيــــــة
ماجســــتير علــــم الـــــنفس

## نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة عمادة الدراسات العليا بجامعة الأزهر – غزة على تشكيل لجنة المناقشة والحكم على أطروحة الطالبة/ **لبنى برجس الوحيدي** ، المقدمة لكلية التربية لنيل درجة الماجستير في علم النفس وعنوانها:

## الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة

**والمكونة من السادة :**

| | |
|---|---|
| د.عبد العظيم سليمان المصدر | مشرفاً ورئيساً |
| د. محمد جواد الخطيب | مشرفاً |
| د. محمد محمد عليان | مناقشاً داخلياً |
| د. محمد إبراهيم عسلية | مناقشاً خارجياً |

**وتمت المناقشة العلنية يوم الإثنين بتاريخ 2012/03/19م.**

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الطالبة/ **لبنى برجس الوحيدي**، درجة الماجستير في التربية تخصص علم النفس.

**توقيع أعضاء لجنة المناقشة والحكم :**

د.عبد العظيم سليمان المصدر ...................

د. محمد جواد الخطيب ...................

د. محمد محمد عليان ...................

د. محمد إبراهيم عسلية ...................

2012/3/23

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون ﴾

صدق الله العظيم

" سورة النحل : 78 "

# الإهـــداء

إلى من فرحا بمقدمي . . . وسهرا لأجلي . . . .

وتكبدا المشاق لراحتي وأضاءا طريق سعادتي

إلى منبعي الحب والعطاء إلى والديّ العزيزين

وإلى من بثوا فيّ روح الإصرار والعزيمة وشجعوني على

السير في درب العلم إخوتي وأخواتي

# شكر وتقدير

ا مد لك يا ا كما ينبغي لال وجهك وعظيم سلطانك
أ دك يا ا داً كث اً طيباً مباركاً فيه ملء السموات والأرض وما بينهما
وأصلي واسلم على خ رسلك وخا النبي سيدنا مد وعلى آله وصحبه وسلم
ا بعوث معلماً وهادياً ومبشراً ونذيرا وبعد ،،،،
لا يسع إلا أن أتوجه بأ ى معا الشكر والعرفان با ميل لكل من ساعد
إ ام هذا العمل وساهم بناء البحث .
فأتقدم الص شكري وتقديري وامتنا لأستاذي الفاضل الدكتور / عبد العظيم
ا صدر الذي أفاض علي من علمه الغزير وغمر بعطائه ا م وخلقه السمح
وخ اته العميقة فكان أستاذاً معلماً ومشرفاً موجهاً وناصحاً أمينا منذ تسجيل
هذه الدراسة إ ايتها فجزاه ا ع خ ا زاء كما أتوجه با ي معا الود
والامتنان والتقدير لأستاذي الفاضل الدكتور / مد جواد ا طيب الذي أمد
بالكث من إرشاداته ووقته و يبخل علي بعلمه الغزير وأخلاقه السامية فكان نعم
ا وجه و ا شرف ته وثقافته وعلمه الغزير ، فجزاه ا ع خ ا زاء ويطيب
أن أتقدم بالشكر والاعتزاز إ الأستاذين ا ليل أ.د مد عليان ود. مد عسلية
ليس فقط لقبو ما مناقشة الدراسة وا كم عليها ولكن لـيق الباحثة من أن
أفكار ا الرائعة وآرائهما البناءة ستثري وتضيف معا جديدة للدراسة وستزيد
البحث ثراءً وقيمة

ويطيب أن أتقدم الص الشكر والتقدير إ أساتذ الأفاضل أعضاء هيئة
التدريس بقسم علم النفس وأخص بالشكر الأستاذ الدكتور / فتحي الضبع أستاذ
التربية ا اصة جامعة ا لك عبد العزيز الذي أفاض علي من علمه الوافر وخلقه
الكر وحبه للعطاء عن طيب خاطر والذي يدخر وسعاً إعطاء التوجيهات
للباحثة فجزاه ا ع خ ا زاء ، وبارك له علمه ووهبه الصحة والعافية وأخ اً
إن كنت قد وفقت فذلك فضل من ا يؤتيه من يشاء وإن كنت قد قصرت فمن
نفسي وما توفيقي إلا با عليه توكلت واليه أنيب .

الباحثة

# فهرس المحتويات

# أولاً : فهرس الموضوعات

## ثانياً : فهرس ا داول

## ثالثاً : فهرس ا لاحق

# الفصل الأول

# المدخل إلي الدراسة

- المقدمـ ـة
- مشكلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدارسة
- حدود الدراسة

## المقدمة :

تعد مرحلة المراهقة من أدق مراحل النمو التي يمر بها الإنسان نظرا لما تتصف به من تغيرات جذرية وسريعة تنعكس آثارها على مظاهر النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي كافة .

وبسبب هذه التغيرات تظهر مجموعة من المتاعب الانفعالية والاجتماعية من خلال الانتقال السريع من الطفولة إلى المراهقة لكلا الجنسين ، لذا نالت مرحلة المراهقة اهتمام عدد من علماء النفس والباحثين وقد اختلفت وجهات نظرهم فقد عدها بعضهم بأنها ولادة جديدة للفرد واعتقد فرويد وهول وسوليفان بأنها حقبة عاصفة ومرهقة فيما وصفها ستانلي هول بأنها مرحلة تكتنفها الأزمات النفسية ويسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق.

( السلطان ، 2009 : 18).

وإذا كانت المراهقة مرحلة عاصفة وبالغة الصعوبة بالنسبة للإنسان العادي فهي أكثر صعوبة بالنسبة للإنسان المعاق الذي يواجه العديد من المشكلات في حياته المدرسية والاجتماعية .

فالإعاقة تحد من استقلال الفرد ومن تحمل المسئولية ، وفي مرحلة المراهقة يكون الشخص قد أصبح لديه وعي للقيود التي تفرضها الإعاقة عليه وبناء على ذلك يتأثر مفهومه على نفسه سلبيا ويفقد الثقة بقدراته ويواجه المعاق كما يواجه جميع المراهقين صعوبات في التكيف مع التغيرات الجسمية والانفعالية التي تحدث لديهم ( الحديدي ، 2003، 161- 162 ).

لذا تمثل المراهقة قاسما مشتركًا من حيث صعوبتها بالنسبة للمراهقين عاديين ومعاقين فهم شركاء في المرحلة بما تحمله وبما تفرضه من تحديات ويزداد الأمر صعوبة بالنسبة للمراهقين المعاقين بصريا من منطلق أن الإعاقة البصرية تشكل في حد ذاتها أزمة فضلاً عن كونها عاملاً مؤثرا في إحساس المراهق الكفيف بأزمة المراهقة نفسها وما تفرضه مطالبها النمائية وتوقعاتها الاجتماعية (الضبع ، 2006: 3).

ويؤكد ( عبد ا ، 2004 : 59 – 60) ذلك حيث يشير إلى أن الإعاقة البصرية قد تكون سبباً للعديد من المشكلات وخاصة في مرحلة المراهقة وفي مقدمتها تلك المشكلات الخاصة بالهوية وذلك لأن الإعاقة البصرية ترتبط بمستويات مرتفعة من قصور الأداء الوظيفي لدى المراهقين المعوقين بصريا ،مما يؤثر سلبيا على استقلاليتهم وتقديرهم لذواتهم .

هذا وتعد مرحلة المراهقة مرحلة حاسمة للبناء الخلقي للشخص إذ أن تطور هوية المراهق تتطلب منه أن يبني لنفسه فلسفة خلقية لذلك نجد أن اهتمام المراهق بالمشكلة الخلقية واستعداده الجوهري لممارسة ذلك النوع العميق من التبصر بالذات وفهمهما ما هو إلا دليل على سعي المراهق لبناء فلسفته الخاصة بالحياة .

ويعد النمو الخلقي في هذه المرحلة أحد أهم مظاهر النمو الاجتماعي والعقلي والانفعالي عند الفرد ويمثل جانبا مهما في بناء الشخصية مع بناء جوانب الشخصية الأخرى كونه يختص بالعادات والتقاليد والقيم والمعايير ومن خلاله يمكن الحكم على مدى سواء الشخصية أو انحرافها ( قناوي ، 1987 : 67 ) .

ومن أجل ذلك حظي النمو الخلقي والتربية الخلقية باهتمام المربين وعلماء النفس على حد سواء " ويمثل النمو الخلقي أحد أهم أوجه النمو على الإطلاق في شخصية الفرد ذلك لأن الإنسان لن يكون سعيدا لو كسب العالم وخسر نفسه (إسماعيل ، 2000 : 2).

وعلى الرغم من ذلك لم تنل دراسة هذا الجانب نفس القدر من الاهتمام مقارنة بالجوانب الأخرى للشخصية إلا حديثًا وقد تنبه الباحثون إلى أهمية دراسة الجانب الأخلاقي حيث كانت دراسته متروكة للفلاسفة إلى وقت قريب إلى أن جاء بياجيه Piajet بنظريته في النمو الخلقي ثم تلاه كولبرج فتتبع خطواته وأضاف إليها الكثير وتوصل إلى نموذج نظري يعد علامة مميزة في دراسته النمو الخلقي ( الشيخ ، 1982 : 3).

ويكتسب النمو الأخلاقي أهمية كبيرة في المجتمعات المعاصرة عامة والمجتمعات النامية بصفة خاصة ، ولن نكون مبالغين لو قلنا أن كثيرا من مشكلات مجتمعنا الراهنة هي مشكلات أخلاقية وأن مظاهر التسيب والإهمال والفساد وانحرافات المراهقين وغيرها إنما هي جميعها تعبر عن أزمة أخلاقية وعن قصور في نمونا الخلقي .

ولا يستطيع أي مجتمع أن يبقى ويستمر من دون أن تحكمه مجموعة من القوانين المعتمدة في توجيه سلوك أبنائه فالمبادئ الخلقية تهدف إلى تقوية العلاقات الاجتماعية وتعزز تكيف المراهق مع نفسه وتعزز تكوين هويته وفق معتقداته الخاصة ( السلطان ، 2009 : 34 ).

إذ أن مرحلة المراهقة تستهدف شعوريا أو لا شعوريا البحث عن هوية أو إدراك الذات الفردية : من أنا ؟ ومن أكون ؟ وإلى أين المصير ؟

وللإجابة على ذلك يحتاج المراهق إلى فهم المعايير والقيم وسلوك الآخرين وتقييم كفاءة الذات ولا ريب أن بلورة الشعور بالذات عملية بطيئة ومستمرة ( الدباغ ، 1982 : 86 ).

وفي نهاية مرحلة المراهقة يتوجب على الفرد تكوين رأيه على نحو نهائي تقريبا وفي مجالات عديدة منها نوع المهنة التي يتمسك بها بل وربما الأيدلوجية السياسية و الاجتماعية التي يختارها وبذلك يحقق هويته .

وحين ينجح المراهق في أن يبني لنفسه فلسفة واضحة للحياة فإن هذا يكون مقياسا حقيقياً نحو النضج الاجتماعي والنفسي لكي يعد نفسه للانتقال من المراهقة للرشد والنضج إذ يفترض أن يسير في طريق التحرر من السلطة الأبوية ويتجه نحو الاستقلال ويتقبل الجنس الذي ينتمي كما يفترض أن يكون قد حدد لنفسه أهدافًا في الحياة يسعى إلى تحقيقها ويصبح يشعر بقدر من الاطمئنان إلى

نفسه وإلى علاقته بغيره من الناس وقد اكتسب نظاما من القيم خاصاً به يشتق منه المبادئ والقيم التي يسترشد بها في حياته ( فهمي ، 1978 : 127 ).

وقد اختلفت الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأحكام الخلقية وتطور الهوية فهناك دراسات أكدت على وجود علاقة بين الأحكام الخلقية وتطور الهوية مثل دراسة الغامدي 2001 التي أجريت على المراهقين والشباب والتي أكدت على وجود علاقة ايجابية بين التفكير الأخلاقي وتطور الهوية ( الغامدي ، 2001 : 1)

ودراسة بود ( Pood, 1972 ) التي أجريت على عينة من طلبة الجامعة من الذكور وقد أكدت على وجود علاقة بين تطور الهوية والتفكير الأخلاقي (Pood , 1972 : 497) وقد وجد سايمونز (Simmons , 1983) في دراسته للعلاقة بين تشكل هوية الأنا والنضج القيمي على طلبة من الجامعة علاقة ايجابية قوية بين تحقيق هوية الأنا ونمو التفكير الأخلاقي وفقا لمقياس تحديد القضايا لرست بوصفه مؤشرا واحدا من مؤشرات النضج القيمي .

## مشكلة الدراسة :

ترجع معظم الكتابات والأبحاث العديد من المشكلات التي يعاني منها المراهقون اليوم إلى اضطراب النسق الأخلاقي والقيمي لديهم حيث يحدث الصراع بين ما تربي عليه المراهق وبين ما يراه وما يسمعه يوميا في تعاملاته من آراء تدعو إلى اعتناق الأخلاق الغير مرغوب بها هذا الصراع يؤدي بالمراهق إلى اضطراب في هويته ويفقده الإحساس بالهوية ويصبح مضطرباً وجدانيا مما يؤثر على سلوكه وأفكاره ( كاشف ، 2001 ، 467 ).

ولذلك يستمر يسأل نفسه من أنا ؟ وماذا أريد ؟ وما دوري في المجتمع ؟

وماذا لدي من قدرات تمكنني من الكسب والعمل والنجاح ؟

وإذا كان هذا هو شعور المراهق العادي بما يملكه من حواس وقدرات تمكنه من الإنجاز في مجالات متعددة وتحقيق قدر معقول من الاستقلال عن الآخرين فما هو حال المراهق المعوق بصريا الذي يعاني دائما من عدم وضوح مستقبله المهني والاجتماعي ، وعدم قدرته على تحقيق درجة عالية من الاستقلالية نتيجة لما تفرضه الإعاقة من قيود بصرية وحركية تجعله يشعر بالعجز أمام إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه ورغباته والقيام بالأدوار المنوطة به ، مما قد يكون له أثر كبير في عجزه عن تحديد نوع الشخص الذي يريده فيقع في صراع بين ما يريد إشباعه من حاجات مختلفة ورغبته في تحديد هويته وبين ما تفرضه الإعاقة عليه من قيود حركية واجتماعية وسلوكية تؤثر على توافقه الشخصي والاجتماعي بشكل عام ( خطاب ، 2007 : 5- 6).

ولقد أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الحكم الخلقي وهوية الأنا مثل دراسة الغامدي ، 2001 ، كاشف ، 2001 .

ولكن تلك الدراسات لم تتطرق إلى دراسة هذه العلاقة لدى المراهقين المعاقين بصريا وذلك في -حدود علم الباحثة- على الرغم من أهمية هذين المتغيرين في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي للمراهق المعاق بصريا مما دعا الباحثة لإجراء الدراسة الحالية التي تتناول العلاقة بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا لدى المراهقين المعاقين بصريا والمبصرين .

وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

1- ما مستوى الحكم الخلقي لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة ؟
2- ما مستوى الحكم الخلقي لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة ؟
3- ما مستوى هوية الأنا لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة ؟
4- ما مستوى هوية الأنا لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة ؟
5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحكم الخلقي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير(كفيف-مبصر) ؟
6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الهوية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير (كفيف-مبصر) ؟
7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحكم الخلقي لدى أفراد العينة تعزى لنوع الجنس (ذكور-إناث) ؟
8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الهوية لدى أفراد العينة تعزى لنوع الجنس(ذكور-إناث) ؟
9- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا لدى المراهقين المبصرين ؟
10- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا لدى المراهقين المكفوفين ؟
11- هل يوجد اثر دال إحصائيا للتفاعل بين متغير (كفيف-مبصر) ونوع الجنس (ذكر-أنثى) على الحكم الخلقي لدى أفراد العينة من المراهقين ؟
12- هل يوجد اثر دال إحصائيا للتفاعل بين متغير (كفيف-مبصر) ونوع الجنس (ذكر-أنثى) على هوية الأنا لدى أفراد العينة من المراهقين ؟
13- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في رتب هوية الأنا تعزى لمتغير(كفيف-مبصر) ؟

**أهداف الدراسة :** تتضح أهداف الدراسة فيما يلي:

1- معرفة مستوى الحكم الخلقي لدى أفراد العينة من المكفوفين .
2- معرفة مستوى الحكم الخلقي لدى أفراد العينية من المبصرين .
3- معرفة درجة هوية الأنا لدى أفراد العينة من المكفوفين .
4- معرفة درجة هوية الأنا لدى أفراد العينة من المبصرين .
5- معرفة الفروق في مستوى الحكم الخلقي لدى أفراد العينة(مكفوفين-مبصرين).
6- معرفة الفروق في أبعاد الهوية(الاجتماعية-الأيدلوجية) لدى أفراد العينة(مكفوفين-مبصرين)
7- معرفة الفروق في مستوى الحكم الخلقي لدى أفراد العينة تبعا للجنس (ذكور-إناث).
8- معرفة الفروق في أبعاد الهوية(الاجتماعية-الأيدلوجية) لدى أفراد العينة تبعا للجنس.
9- معرفة وجود علاقة ارتباط بين متغيري الدراسة الحكم الخلقي وأبعاد الهوية لدى أفراد العينة (مكفوفين-مبصرين).
10- معرفة وجود اثر للتفاعل بين متغير(كفيف-مبصر) ونوع الجنس(ذكر-أنثى) على الحكم الخلقي.
11- معرفة وجود اثر للتفاعل بين متغير(كفيف-مبصر) ونوع الجنس(ذكر-أنثى) على أبعاد هوية الأنا.
12- معرفة الفروق في رتب هوية الأنا بين أفراد العينة(مكفوفين-مبصرين).

**أهمية الدراسة :**

1- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المجال الذي تبحث فيه وهو مجال الاهتمام بالفئات الخاصة ورعايتهم نظرا لأن قضية المعاقين من المشكلات الخطيرة التي تواجه أي مجتمع والتي يمكن أن تقف عقبة أمام خطط التنمية في المجتمع ، فقد شهدت الآونة الأخيرة اهتماما محلياً وعالميا متزايداً لتحقيق أكبر قدر من الرعاية التربوية والاجتماعية والنفسية والتأهيلية حتى يمكن الاستفادة من قدراتهم في خطط التنمية ودفع عجلة الإنتاج .
2- أن هذه الدراسة تتناول فئة المعاقين بصرياً والتي توجد في المجتمع بنسبة كبيرة ويؤكد ذلك نتائج وبيانات الجهاز المركزي للإحصاء لعام 2010 والذي أظهر أن الإعاقة البصرية تأتي في مقدمة الإعاقات في الضفة الغربية وتأتي في المرتبة الثانية بعد الإعاقة الحركية وفقاً لبيانات الجهاز المركزي للإحصاء لعالم 2007 في قطاع غزة .
3- أهمية المرحلة العمرية التي تتعرض لها هذه الدراسة وهي مرحلة المراهقة والتي تمثل في حد ذاتها أكثر المراحل النمائية التي تتميز بتغيرات فسيولوجية ونفسية من شأنها أن

تولد لدى الفرد العديد من الضغوطات والصراعات وتزداد حدة هذه الصراعات والضغوط ويتضاعف أثرها لدى المراهقين المعاقين بصرياً نظراً للقيود التي تفرضها الإعاقة البصرية عليهم أي أنها المرحلة التي يشعر فيها فاقدو البصر بمدى قسوة الإعاقة البصرية التي تحد من حياتهم في مرحلة عمرية تتميز بالانطلاق والاستقلال والسعي نحو تحديد الهوية .

4- تسليط الضوء على جانبين مهمين من جوانب النمو في شخصية المراهق وهما الأحكام الخلقية وتطور الهوية لكون المراهقة هي أدق مراحل حياة الفرد .

5- التأكيد على أهمية الأخلاق والقيم والمعايير وضرورة غرسها في نفوس الأفراد .

6- اختلاف نتائج البحوث العربية والعالمية في طبيعة العلاقة القائمة بين نمو الأحكام الخلقية وتطور الهوية .

## مصطلحات الدراسة :

### أولا : الحكم الخلقي :

1- يعرفه ريست " هو البناء الفعلي الأساسي الذي يدرك الناس بواسطته الحقوق والمسؤوليات ويتخذون القرارات حولها ( Rest , 1979: 67 ).

2- ويعرفه الغامدي " بأنه القرار الذي يتوصل إليه الفرد عندما يواجه مشكلة تتعلق بالصواب والخطأ ( الغامدي ، 1998 : 6 )

3- وتعرف الباحثة الحكم الخلقي إجرائيا : بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الحكم الخلقي وما يقابلها من مراحل النمو الخلقي وفقا لنظرية كولبرج .

### ثانيا : هوية الأنا :

يعرفها مرسي 1997 : 333 " بأنها تحديد الفرد لمن هو بحيث تكون توقعاته المستقبلية امتداداً واستمراراً لخبرات الماضي وتكون خبرات الماضي متصلة بما يتوقعه مستقبلاً اتصالاً ذا معنى مع الشعور بأنه قادر على العمل كشخص منفرد دون انغلاق في العلاقة مع الآخر .

وعرفها ( الغامدي ، 2001 : 3) بأنها حالة نفسية داخلية تتضمن إحساس الفرد بالفردية والوحدة والتآلف الداخلي والتماثل والاستمرارية ممثلاً بإحساس الفرد بارتباط ماضية وحاضرة ومستقبلية وأخيرا الإحساس بالتماسك الاجتماعي ممثلا في الارتباط بالمثل الاجتماعية والشعور بالدعم الاجتماعي الناتج عن هذا الارتباط .

وتعرف الباحثة هوية الأنا إجرائيا : بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس رتب الهوية بأبعاده المختلفة .

## أبعاد الهوية :

**البعد الأيدلوجي** : ويتضمن نواحي دينية ( عقائدية ) وسياسية وفلسفة الفرد لأسلوبه في الحياة بما يشمل من قيم وأهداف ومعايير .

**البعد الاجتماعي** : ويتضمن جوانب مثل الصداقة الأدوار الجنسية وطريقة الاستجمام أو الترفيه التي يختارها الفرد .

## الكفيف :

تعرفه ( عبيد ، 2000 : 30) بأنه الشخص الذي لديه حدة بصر تبلغ 20/ 200 أو أقل في العين الأقوى بعد اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة أولديه حقل إبصار محدود لا يزيد عن 20 درجة .

## منظمة الصحة العالمية للإعاقة البصرية :

1- الإعاقة البصرية الشديدة : حالة يؤدي الشخص فيها الوظائف البصرية على مستوى محدود.

2- الإعاقة البصرية الشديدة جدا : حالة يجد فيها الإنسان صعوبة بالغة في تأدية الوظائف الأساسية .

3- شبه العمى : حالة فقدان بصري لا يعتمد فيها على البصر .

4- العمي : فقدان القدرات البصرية ( الحديدي ، 2009 : 37 ).

## المراهقة :

تعرفها سلامة ( 1991 : 142 ) بأنها الفترة الواقعة بين نهاية الطفولة وبداية الرشد ،ومن السهل تحديد بداية المراهقة ولكن من الصعب تحديد نهايتها فالبداية تكون بالبلوغ أما نهاية المرحلة فتتحدد بوصول الفرد إلى اكتمال النضج في مظاهر النمو المختلفة .

ويعرفها الدسوقي ( 2003 : 145 ) بأنها مرحلة نمائية من مراحل النمو يقع بين الطفولة والرشد ، وتمثل هذه المرحلة فترة حرجة من حياة الفرد ؛ بمعنى أنها تحتاج إلى تكيف من نوع جديد ، يختلف تماماً عما كان الفرد قد تعوده من قبل وهي تبدأ عادة بنهاية مرحلة الطفولة وتنتهي بانتهاء مرحلة الرشد أو النضج .

## حدود الدراسة :

1- الحد الزماني : الحد الزماني للدراسة هو عام 2011.

2- الحد المكاني : تطبق هذه الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظات غزة ، ( مكفوفين ، مبصرين ) بواقع 110 طالب مبصر – 50 طالب كفيف .

# الفصل الثاني
# الإطار النظري للدراسة

## أولاً : النمو الخلقي

- مقدمة
- تعريف الأخلاق لغوياً واصطلاحياً
- نظريات النمو الخلقي ( التحليل النفسي ، السلوكية ، الإدراكي ، اتجاه جيمس رست ، وجهة نظر جيلجان ، نظرية بك هافجهرست )
- العوامل المؤثرة في النمو الخلقي

## ثانياً : هوية الأنا

- تعريف الهوية اصطلاحياً
- نظرية اريكسون في تطور الهوية
- مراحل النمو النفسي اجتماعي
- عوامل حدوث أزمة الهوية
- اتجاه جيمس مارشيا
- العوامل المؤثرة في تطوير الهوية

## ثالثاً : المراهقة

- تعريف المراهقة اصطلاحياً
- خصائص المراهقة
- مظاهر النمو الاجتماعي في المراهقة

## رابعاً : المكفوفون

- التعريف اللغوي للكفيف
- تعريف الإعاقة البصرية ( طبياً ، تربوياً ، اجتماعياً ، تعريف منظمة الصحة العالمية )
- تصنيف الإعاقة البصرية
- أسباب الإعاقة البصرية
- الخصائص الشخصية للمعاقين بصرياً
- أزمة الهوية ومصادرها لدى المعاقين بصرياً
- نسبة الإعاقة في الأراضي الفلسطينية
- العلاقة بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا

# أولاً : الحكم الخلقي :

**مقدمة:**

يعتبر النمو الخلقي واحداً من أهم مظاهر النمو الاجتماعي والانفعالي لشخصية الإنسان والتي شكلت اهتماما كبيرا للباحثين المهتمين بدراسة الطبيعة البشرية .

ولعل الأهمية القصوى للأخلاق تأتي من كون الأخلاق عنصراً أساسياً في وجود المجتمع وبقائه ومقوماً جوهرياً من مقومات كيانه وشخصيته فلا يستطيع أي مجتمع من أن يبقى ويستمر دون أن تحكمه مجموعة من القوانين والقواعد الخلقية المنظمة لعلاقات الأفراد بعضهم ببعض وتكون بمثابة المعايير المعتمدة في توجيه سلوكهم وتقويم انحرافاتهم ، لذا يمكن القول بأن المبادئ الأخلاقية تهدف إلى تقوية العلاقة الاجتماعية وتعزيز تكيف الفرد مع نفسه ومع مجتمعه .

ولا عجب حينما أراد ا سبحانه وتعالى أن يثني على نبيه الكريم خاطبه بقوله تعالى " {**وإنك لعلى خُلُق عظيم**} (سورة القلم آية 4).

وقال عليه الصلاة والسلام " إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق ( داوود ، 2006 : 452 ).

والعملية التربوية في أساسها عملية أخلاقية تتعامل مع الإنسان ككل جسدا وروحاً ونفساً بحيث تضمن له أفضل استثمار لقدراته وإمكاناته إلى الحد الذي يشعره هو والمحيطين به بالرضى والسعادة لذا ليس من المستغرب أن أطلق ديوي مقولته " إن التربية والأخلاق شيء واحد ما دامت الثانية لا تخرج عن كونها انتقال الخبرة باستمرار من أمر سيء إلى آخر أحسن منه " وهو ما يجعل النمو الأخلاقي الهدف الأسمى للعملية التربوية والمدرسية كلها ( عز ، 2002 : 2) .

وقد اتفق فلاسفة التربية على أن العلم الذي لا يؤدي إلى الأخلاق والفضيلة لا يستحق أن يسمى علماً ( داوود ، 2006 : 455 ) .

واتساقاً مع ما تقدم فإن التربية الخلقية كإحدى جوانب عملية التربية الشاملة لا ينبغي أن تقتصر على مجرد غرس مجموعة من المبادئ أو القيم التقليدية بل يجب أن تهدف إلى تنمية القدرة على التفكير الخلقي لدى الناشئة والشباب ومن ثم تفهم معنى ومدلول المبادئ الخلقية الأمر الذي يؤهلهم لاستخدامها استخداماً سليماً في مواجهة ما يستجد من مشكلات خلقية ( حجاج ، 1984 ، 2) .

ولا شك أن اضطراب الجانب الخلقي في الشخصية يعد من أكثر العوامل المسببة لما هو قائم اليوم من مشكلات اجتماعية وكثير من المشكلات الراهنة في المجتمع ما هي إلا تعبير عن أزمة أخلاقية (عسيري ، 2008 : 75 ).

وكما أن الوقاية خير من العلاج في عالم الطب فالمحافظة على الأخلاق خير من إصلاحها في عالم الأخلاق ( داوود ، 2006 : 459 ) .

## أ- تعريف الأخلاق لغويا :

الأخلاق جمع كلمة خلق وتستعمل للدلالة على علم معين والأصل اللاتيني لها كلمة Mor وجمعها Mores واشتقت منها كلمة Morals الانجليزية والتي تقابلها كلمة Morale بالفرنسية وكلها بمعنى العادات والعرف (الجعفري:23,1995) .

**وفي معجم اكسفورد تعني كلمة Moral ثلاثة معاني هي :**

1. التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ فيما يتعلق بطبيعة الفرد أو طبيعة أفعاله من الناحية الأخلاقية .
2. كل ما يتعلق بالسلوك السوي من الخير والشر .
3. التلقين الخلقي والجدل والمناقشة الخلقية ( Oxford,1970:120)

وجاءت الخُلُق بضم اللام وتسكينها بمعنى السجية ( ابن منظور ، 1956 : 10 ).

قيل الخلق هو الدين والطبع والسجية وحقيقته هو وصف لصورة الإنسان الباطنة وهي نفسه وأوصافها حسنة وقبيحه ( المعجم الوسيط ، 1972 : 252).

ومعنى الخلق في القاموس المحيط أنه السجية والطبع والمروءة وجمعها أخلاق ( الفيروز أبادي ، 1952: 200).

ومن التعريفات اللغوية للأخلاق أن الخلق يدل على الصفات الطبيعية التي ولد بها الإنسان ويدل على الصفات التي اكتسبها الإنسان .

والخلق عند مسكويه : صورة أو حالة النفس حين تصدر عنها أفعالها ( الجعفري ، 1995: 25 ).

وعند الغزالي : حسن المظهر والباطن ، فلان حسن الخلق فالخلق عنده عبارة عن هيئة راسخة في النفس تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر ( الغزالي ، 1957 : 3).

ويعرف فؤاد البهي الخلق بأنه : تكامل العادات والاتجاهات والعواطف والمثل العليا بصورة يميل إلى الاستقرار والثبات وتصلح للتنبؤ بالسلوك المقبل ( البهي ، 1975 : 326 ).

## ب- التعريفات الاصطلاحية للحكم الخلقي :

1- عرفه Good بأنه حكم يشتمل على اختيار مبدأ أو سياسة أو سياقات عمل ويتضمن معيار للسلوك الصحيح ويمكن أن يتضمن الحكم أساساً اختيار المبدأ الصحيح وتطبيقه ، وربما يتضمن الاختيار من بين عدة مبادئ أو حل صراع ( Good,1973 :353 ) .

2- ويعرفه كولبرج بأنه عملية اتخاذ قرار يتعلق بالسلوك القائم بين الأشخاص في موقف يشتمل على صراع أساسي بين القيم ( Dortzbach:1975:2 ) .

3- ويعرفه جبس بأنه وصف وتقييم وتبرير ما يتعلق بالعمل الصحيح والسلوك المقبول اجتماعياً (Gibbs:1977:44) .

4- أما ريست فيعرفه ( هو البناء الفعلي الأساسي الذي يدرك الناس بواسطته الحقوق والمسؤوليات ويتخذون القرارات حولها (Rest:1979: 67) .

5- ويعرفه الغامدي " بأنه القرار الذي يتوصل إليه الفرد عندما يواجه مشكلة تتعلق بالصواب والخطأ والضمير الذي يتدخل في تفكير الفرد وأحاسيسه ( الغامدي ، 1998: 6 ) .

وقد تبنت الباحثة تعريف الغامدي النظري للحكم الخلقي .

**وتعرف الباحثة الحكم الخلقي إجرائيا :**

بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الحكم الخلقي وما يقابلها من مراحل النمو الخلقي وفقا لنظرية كولبرج .

## النظريات المفسرة للحكم الخلقي

### 1- منظور التحليل النفسي Psycho Analysis Perspective

يتزعم هذه المدرسة عالم النفس المعروف سيجموند فرويد ( S.Freud)

وقد يرجع الفضل في نقل دراسة الأخلاق من ميدان الفلسفة إلى الدراسة العلمية كونها ظاهرة نفسية إلى بحوث التحليل النفسي التي أجريت على الاضطرابات النفسية ، فالتحليل النفسي كان ينطوي على مجموعة من المعاني الخلقية وأن كتاب (الأنا الهي ) الذي قدمه فرويد ضم كثيرا من أعماله المتعلقة بالشعور الخلقي ( فلوجر ، 1966: 45) .

ويرى فرويد أن جذور التطور الخلقي عند الإنسان تكمن في ما يسميه بالأنا الأعلى (SuperEgo) والذي يتطور عند الطفل نتيجة تقمصه لدور والده الذي هو من نفس الجنس وذلك في محاولة من الطفل لحل عقدة أوديب " Oedipus Complexعند الأولاد وعقدة الكترا Electra Complex عند البنات ( جبر وآخرون ، 1995 : 53).

ويوضح فرويد هذه المسألة بأن تكوين الضمير يتم في حدود السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل ، والطفل يتوحد مع والده بروابط عاطفية هي الاحترام والحب .

وعملية التوحد (Idenlification) مع الأب والرغبة الجنسية نحو الأم تجعل الطفل يدخل في مواجهة مع أبيه ، ويتصاعد التنافس إلى حد الأزمة ونتيجة لهذا الصراع يتكون ما يسمى بعقدة أوديب (Oedipus-complex) والشيء نفسه يحدث عند الصراع بين البنت وأمها ونتيجة لهذا الصراع تتكون عقدة الكترا Electra-Complex .

وهاتان العقدتان يكون لهما أثر كبير في الشخصية اللاحقة وكل ذلك يتصل بالضبط الخلقي وأن تجاوز الولد والبنت لهاتين العقدتين يولدان حالتين مهمتين الأولى زوال العقد والثانية تكوين الأنا العليا لديهم .

ويرى فرويد أن التضحية بالدوافع البدنية والهيمنة عليها ودفعها للتسامي وجعلها ذات قيمة

اجتماعية كبيرة يشكل ركيزة أساسية لأخلاق الفرد ( ليندزي وآخرون ، 1978: 20 ).

ويركز علماء التحليل النفسي على دراسة جانب الخبرات اللاشعورية وما يرتبط به من انفعالات في شخصية الإنسان ( جبر ، وآخرون ، 1995 : 525 ) .

ولقد قدمت نظرية فرويد (Freud) مجموعة من المسلمات من أهمها افتراضه تركيب الشخصية من : -

1- الهو : وتمثل غرائز الجنس والعدوان عند الطفل وهي الذات الدنيا والتي أيضا تمثل رغبات الفرد وحاجته ودوافعه الأساسية التي تعمل على مبدأ اللذة .

2- الأنا : يظهر من أجل تحقيق رغبات وطلبات الهو بطريقة عقلانية مقبولة مع العالم الخارجي.

3- الأنا الأعلى : ويمثل القيم والمعايير الأخلاقية الاجتماعية وهو يتكون من نظامين فرعيين هما الضمير( ينسب إلى القدرة على التقييم الذاتي والانتقاد والتأنيب ) والأنا المثالية ( تصور ذاتي مثالي يتكون من سلوكيات مقبولة ومستحسنة ) (الغامدي : 1988 : 12).

ويحاول الوالدان وغيرهما من الكبار المتنفذين أن يقفوا في طريق غرائز الطفل في محاولة لتطبيعه على قبول قوانين المجتمع ومساعدته في تحقيق التقبل الاجتماعي في مجتمع الراشدين ويؤدي ذلك في العادة إلى كراهية الأطفال لوالديهم ولكنهم يكتمون هذه الكراهية مخافة أن يعاقبهم الوالدان أو يحرمانهم من حبها ومع مرور الوقت يقتنع الأطفال بالممنوعات التي يحددها الوالدان ويقبلون بها كقيم اجتماعية فهي من ناحية توفر لهم التقبل الاجتماعي ومن ناحية أخرى تجنبهم القلق والعقاب والشعور بالذنب .

وبالنسبة لفترة المراهقة يلعب رموز السلطة كالمعلمين كنماذج أخلاقية دوراً مهماً في حياة المراهق وذلك لارتباطها بالذكريات المبكرة للوالدين ( جبر وآخرون ، 1995 : 45 ، علاونة ، 2007 : 305 ).

و يرى البعض أن فرويد لم يبرز موضوع النمو الأخلاقي بشكل مباشر ،ويمكن القول أن تقسيمه لبناء الشخصية يرتبط بنمو الضمير ( الحس الخلقي ) ففي حين يمثل الهو رغبات الفرد وحاجاته نجد أن الأنا يكبح الهو ويعطي سلوك الفرد الحصانة والتعقل ويحتفظ بالاتصال مع العالم الخارجي ، كما نجد الأنا في الشخصية الناضجة يعتبر المنفذ الرئيسي الذي يسيطر على الهو والأنا لأعلى أما الأنا الأعلى فهو مركز المفاهيم والمعايير الأخلاقية في شخصية الفرد ويتكون عن طريق تقمص وتقليد شخصية الأب أو الأم في نهاية المرحلة الأوديبية (الغامدي ، 1998 : 11 ).

ويرى فرويد إلى أن إحساس الطفل بالعدل هو رد فعل لما يشعر به من حسد الأطفال الآخرين الذي يتمتعون بحب والديهم ،وبما أنه لا يستطيع تكوين اتجاه عدائي اتجاههم دون إلحاق الضرر بنفسه فإنه يتقمص شخصيتهم .

كما ويرى فرويد ( Freud) أن الإحساس بالعدل وغيره من القيم الأخلاقية أقل في النساء منه في الرجال ويرجع ذلك في نظره إلى طرق تكوين الذات العليا عندهن يقول فرويد :" إن السمات الخلقية التي أثارها النقاد في كل الأزمنة ضد النساء أي أن إحساسهن بالعدل أقل من إحساس الرجال ، وأنهن أقل استعداداً للخضوع لضرورات الحياة الهامة ، وأنهن أكثر تأثرا في أحكامهن بمشاعر العداوة والحب ، كل هذا يفسر بالرجوع إلى التعديلات التي تحدث في تكوين ذواتهن العليا وبمعنى آخر فإن الذات العليا أو الضمير في النساء أضعف منه في الرجال ، ويرجع فرويد السبب في ذلك إلى بقاء البنات مدة أطول من البنين في مرحلة جمود عقدة الكترا .

ويبدو أن تعاطف الإناث ينتج من جوانب شخصية أكثر من المبادئ والقيم المجردة وفي هذا الصدد يقال إن النساء يتأثرن في الأحكام الخلقية والجمالية بالأسلوب والشعور أكثر من التأثر بالعقل ( العيسوي ، 1997: 77 ).

ولا شك أن الفرويديين الجدد ( ينج –آدلر – أنافرويد ) قد أسهموا إسهاما مشابهاً لما قدمه فرويد في تركيزهم على أهمية الأنا العليا ، غير أن المجددين منهم وخاصة علماء نفس الأنا أمثال أريكسون قد أعطوا أهمية أكبر لفعاليات الأنا المؤدية للنمو السوي وأعطوا وزناً أكبر لأثر العوامل الاجتماعية في نمو الشخصية بصفة عامة (الغامدي ، 1998 : 13).

وترى الباحثة أن منظور التحليل النفسي يرى النمو الخلقي على أنه استيعاب القواعد الخلقية ، وأن النمو الخلقي هو مجرد تزايد كمي في مقدار ما يستوعبه الفرد من قواعد السلوك التي يرتضيها المجتمع ، ومع مرور الوقت يصبح الفرد أكثر اجتماعية وأكثر أخلاقية .

وأن نظرية التحليل النفسي لم تقدم تصورا متكاملاً عن النمو الخلقي للفرد لكنها قدمت تصوراً عن كيفية استيعاب الطفل للقواعد الخلقية ، والدور البالغ أهمية للراشدين ، كما أن النظرية لم تتطرق لنمو التفكير الخلقي بشكل خاص ولا كيف ينظر الطفل إلى الموقف الأخلاقي وأسباب اتخاذ القرار .

**2- المنظور السلوكي ( Behaviorism perspective)**

يرى أصحاب المنظور السلوكي أن النمو الخلقي يخضع لقوانين التعلم شأنه في ذلك شأن أي سلوك مثل ( التقليد – التعزيز – الثواب والعقاب – الانطفاء – التعميم – التمييز ).

لذا فقد تركزت معظم الدراسات والبحوث التي أجريت وفق هذا المنظور على السلوك الخلقي وليس على التفكير أو التعليل أو الحكم الخلقي ( Grief,1981: 223)

ويركز رواد السلوكية التقليدية من أمثال سكنر وواطسن في دراستهم للنمو الخلقي على السلوك الظاهر ويقل اهتمامهم بالعمليات العقلية أو النفسية إذن فهم ينظرون إلى السلوك الخلقي لا كنتيجة للحس الخلقي ، كما يراها التحليليون ولا كنتيجة للعمليات العقلية كما يعتقد المعرفيون بل كاستجابة للمثيرات الخارجية ، فالسلوك الأخلاقي وغير الأخلاقي هو نتيجة للمثيرات الخارجية

التي تشكل هذه الاستجابات كما أن التعزيز يشكل عاملاً مهماً في تشكيل السلوك السلبي والإيجابي وهذا ما دفع بواطسن إلى القول بإمكانية تشكيل سلوك اثني عشر طفلاً سوياً وتوجيههم ليكونوا محامين أو لصوص أو أطباء أو غير ذلك (الغامدي 1998 : 13 ).

ويؤكد سكنر صاحب نظرية التعلم الإجرائي على أهمية تأثير الأحداث البيئية في تطوير السلوك الخلقي ، فهو يرى أن السلوك الخلقي يتشكل من خلال التنشئة الاجتماعية فعن طريق سلسلة من الإجراءات يبدأ الفرد برؤية أنماط معينة من السلوك فيقوم بتطوير أنماط سلوكه الأخلاقي لكي يتناسب مع هذه الإجراءات وأن قدرة الفرد على اكتساب هذه الأنماط تتأثر بقدرته على التفكير وتنظيمه الذاتي وكذلك على التعزيز المصاحب لذلك السلوك ( السلطان 2009 : 68 ).

فمن خلال استخدام التعزيز الإيجابي يمكن أن تتطور سلوكيات خلقية مرغوب فيها ومن ضمنها السلوك اللفظي والنشاط المعرفي ( Dortzbach,1975 : 34 )

ويعطي دولارد وميلر Dollard & Miller الأهمية ذاتها للتعزيز في عملية التعلم فإذا أردنا أن ندعم سلوكاً معيناً ونوقف سلوكاً معيناً ، فيمكن فعل ذلك من خلال نمط التعزيز المستخدم فالسلوك الذي يثاب يميل إلى أن يتكرر في مواقف مماثلة كما أن السلوك الذي ينتهي بالعقاب يميل إلى التوقف ويمتنع عن الحدوث ( السلطان ، 2009 : 69 ).

أما ماورر Mowrer فقد اهتم بالآليات التي تتضمنها عملية التقليد والتي تعد عاملاً جوهرياً لتطوير السلوك الخلقي فالطفل الذي يكون سلوكه ناجماً عن تقليد سلوك الراشد فإن ذلك بمثابة مكافأة لسلوكه اللاحق وبذلك يزداد احتمال تكراره (Graham,1972 : 99-100) .

وقد حدد سيزر وماكوبي ثلاثة معايير للنمو الخلقي تتعلق بالضمير بوصفه ظاهرة سلوكية متعلمة وهي :

**1- مقاومة الإغراء :**

وتتضح هذه الظاهرة حين يبتعد الطفل عن مثير يجذبه أو يغريه لكونه غير أخلاقي من وجهة نظر الثقافة التي ينتمي إليها .

**2-توجيه الذات أو التعلم الذاتي :**

يتعلم الطفل طاعة القواعد الأخلاقية والمبادئ من خلال تلك المبادئ والقواعد الأخلاقية التي يملكها الأبوين عن طريق التفاعل مع الوالدين وملاحظة الأنماط السلوكية اللفظية لهما يتعلم الطفل هذه الأنماط ذاتياً من دون الحاجة إلى من يعلمه إياها .

**3-المظاهر السلوكية الدالة على الشعور بالذنب في حالة الخروج على القواعد :**

عندما يقوم الطفل بعمل خاطئ غالباً ما يتعرض للعقاب أو عدم رضا من قبل الوالدين ، ولكي يسترد الطفل عطف والديه إذا ما اقترف عملاً خاطئاً فإنه يقوم بالاعتراف بخطئه ويكف عن تلك الأفعال ( السلطان ، 2009 : 70).

- ومما سبق نلاحظ أن وجهة النظر السلوكية تدور حول فكرة أساسية هي أن العمليات العقلية ومنها اكتساب الصفات الشخصية والسلوك الاجتماعي كل ذلك يتم عن طريق الاقتران والتعزيز والنمذجة وغير ذلك من أساليب التعلم .
- فمفهوم العدل أو الآراء الأخلاقية على سبيل المثال يمكن تغييرها عن طريق الإثابة أو العقاب ، وفسرت هذه النظرية مفهوم العدالة الذي يعد قمة المبادئ الأخلاقية عند كولبرج داخل مبادئ التعزيز والعقاب ، أي أن قضية العدالة غالباً ما تكون ببساطة نوع من الأداة الحكيمة والمشكلة هي كيفية التوزيع بحكمة فإذا توزع التعزيز بعدالة يمكن أن تخلق عند الفرد إحساسا بالعدل أو إحساسا بالحاجة إلى العدل .
- أما فيما يخص السلوك الخلقي بصفة عامة فميكن إخضاعه لعمليات تعديل السلوك حتى نحصل على إنسان متمدن اجتماعيا .
- وسوف نقوم بعرض نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا كإحدى نظريات المدرسة السلوكية.

**(أ) نظرية التعلم الاجتماعي :**

يقول منظروا التعلم الاجتماعي أمثال لباندورا وولترز 1963 Walters&Bandura أن الأخلاق تتعلم من خلال القدوة أو النمذجة modeling والتقليد lmitation حيث يكون للطفل قدوة أو نموذج سواء كانت هذه القدوة هي والده أو أي شخص كبير ناضج ( جبر وآخرون ، 1995 : 59 ).

وقد أظهرت دراسات أجراها هوزنهام ووايت Hosenham of White, 1967 ، بهدف تطوير السلوك الخلقي للأطفال أن استخدام النموذج ساعد في تنمية مفهوم الإيثار عندهم .
وكذلك وجد براين Bryan ,1969 أن مشاهدة نموذج يتحلى بالإيثار يؤدي إلى اكتساب الأطفال لهذا السلوك ( السلطان ، 2009 : 69 ).

ويتعلم الطفل من خلال ضوابط خارجية من الثواب والعقاب والأنماط السلوكية التي تعزز ويحافظ عليها هي التي تصبح جزءاً من كيان الشخص الداخلي ، وتصبح أساساً لضوابط النفس Self- Controls بعبارة أخرى فإن السلوك الأخلاقي مثل أي سلوك آخر يتعلم ويحافظ عليه من خلال التعزيز .

وفي أثناء مرحلة المراهقة تعتبر التفاعلات بين الأنداد مهمة لأن المراهقين يتطلعون لأندادهم من أجل الدعم والصدق ، لكن يعتبر الوالدين هم وسائط البث الاجتماعي لما هو أخلاقي .
وبهذا فإن النظرية التحليلية ونظرية التعلم الاجتماعي متشابهتان في أن كلاهما يعزو أصول الأخلاق لامتصاص القيم التي يتقبلها الآباء والأمهات ( جبر وآخرون ، 1995 : 59 ) .
ويعتقد أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أمثال باندورا Bandura أن مفهوم التحليل النفسي

للتوحد مطابق لمفهوم نظرية التعلم الاجتماعي بشأن التقليد إذ أن التوحد يحدث عندما يطابق سلوك الشخص سلوك النموذج .

وطبقاً لنظرية التعلم الاجتماعي فإن التوحد والتقمص هما عملية مستمرة لاكتساب الاستجابات وتعديلها ، وناتجان عن التعلم والخبرات مع الوالدين وغيرهما من النماذج إلا أن مدرسة التحليل النفسي تنظر إلى التوحد كعملية تنتهي في سن الرابعة أو الخامسة ( قناوي وآخرون ، 2001 : 432: 433 ) .

نلاحظ مما سبق أن هذه النظرية ترى أن التطور الاجتماعي يحدث عند الأطفال بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الأخرى وذلك من خلال مشاهدة أفعال الآخرين وتقليدهم .

ولا شك أن مبادئ التعلم العامة مثل التعزيز والعقاب والإطفاء والتعميم والتمييز ، كلها تلعب دوراً رئيسياً في عملية تطور الأخلاق عند الأطفال ، والسلوك لا يتأثر فقط بالنموذج الشخصي أو الحي فقط بل وأيضا بتلك النماذج المقدمة في وسائل الاتصال المختلفة فالنماذج التي تقدمها الأفلام مثلا تؤدي آثار قوية ، حيث لا يمكن إغفال دور التلفزيون الذي يشاهده ، الأطفال لساعات بدون انقطاع بحيث أصبح جزءاً من حياتهم .

## 3- المنظور المعرفي Conignitive Perspective

تنطلق نظريات النمو المعرفي في فلسفتها من اعتبار العدالة والمساواة والتعاون لب الأخلاق وتمثل عملية اتخاذ القرار الخلقي المظهر الذي يرى منه النمو الخلقي حسب رأي المعرفيين ( السلطان ، 2009 : 71) .

وقد ركز منظرو هذا الاتجاه على الأوجه المعرفية للأخلاق وعلى النمو المعرفي بحد ذاته ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن النمو المعرفي والنمو الأخلاقي متلازمان عموماً.

وأن الأخلاق تنمو تدريجياً خلال مراحل الطفولة والمراهقة والرشد ، والاتجاه المعرفي ينظر إلى النمو الأخلاقي على أنه يمر عبر مراحل مختلفة نوعياً تشبه ما يحدث في مراحل النمو ، والنمو الأخلاقي ، يتطلب إلى جانب ذلك صراعاً معرفيا وكذلك أعادة تنظيم للأبنية العقلية ( شريم ، 2009 : 157 ) .

وتعتبر نظريتا بياجيه وكولبرج من أوائل النظريات التي تناولت النمو الأخلاقي بالبحث وأثارت العديد من القضايا وفتحت الباب أمام العديد من الأبحاث .

### (أ) نظرية بياجيه :

يعتبر جان بياجيه ( Piajet) بدراسته الرائدة في مجال الحكم الخلقي أحد المصادر الهامة والأساسية لفهم ودراسة الحكم الخلقي حيث شرح في كتابه المشهور الحكم الخلقي لـ دى الأطفال Moral Judgment of the Child , نظريته في النمو الخلقي عند الأطفال ومن المعروف أن

نظرية بياجيه في الحكم الخلقي مرتبطة تماماً بنظريته في النمو العقلي أي أن النمو الخلقي للطفل متأثر إلى حد بعيد بالمراحل العقلية التي يمر بها الطفل ( الطواب ، 419:1995 ) .

وتعد نظرية بياجيه في النمو المعرفي الانطلاقة إلى وضع نظريته في النمو الأخلاقي عند الأطفال ، و كان يهدف بياجيه إلى إعطاء إطار جديد للحكم الأخلاقي مختلفا عن وجهة نظر دوركايم القائلة بأن المجتمع هو المصدر الوحيد للأخلاق (الغامدي 1998 : 17 ) .

ولا شك أن بياجيه قد تأثر بكتابات دوركايم عن الأخلاق والتي يربط فيها بين الأخلاق والسلطة الاجتماعية كمصدر لها ،وبالرغم من تقدير بياجيه لهذا الرأي كتفسير للنمو الأخلاقي في المراحل الأولى من حياة الطفل إلا أنه يعتقد أن الفرد لا يقف عند هذا الحد بل يتعداه نتيجة لنموه إلى مرحلة الأخلاقية الذاتية المستقلة عن السلطة (الغامدي ، 2002 : 12) .

لقد بدأت دراسات بياجيه Piajet 1965 باهتمامه بمدى قدرة الأطفال على التفاعل الاجتماعي وفهم النظام الاجتماعي ودفعت الكيفية التي يفكر بها الأطفال والمراهقون في القضايا الأخلاقية اهتمام بياجيه حيث قام بملاحظات مكثفة وأجرى مقابلات مع الأطفال في الأعمار 4-12 سنة وراقب بياجيه الأطفال وهم يلعبون بالكرات " البلي " Marbles ليتعرف على كيفية استخدامهم لها، وتفكيرهم بقوانين اللعبة كما عمد إلى توجيه أسئلة للأطفال عن القضايا الأخلاقية مثل السرقة والكذب والعقاب والعدالة على سبيل المثال .

ومن الملاحظات وجد بياجيه أن النمو المعرفي ونمو الحكم الخلقي يخضعان للنضج النمائي البيولوجي وما يتبعه من نضج معرفي ( شريم 2009 : 157 ،الغامدي 1998 :17) .

حيث يرى بياجيه أن التفكير الأخلاقي في نموه وتدرجه يشبه الأشكال الأخرى من النمو المعرفي حيث يحدث في مراحل الواحدة منها تلو الأخرى ( محمد 1991 : 129) .

وتصف أعمال بياجيه المبكرة الطرق التي تختلف بها مفاهيم الأخلاق لدى طفل ما قبل العمليات عن مفاهيم الأطفال الأكبر وتتركز هذه الفروق لدى الأطفال حول أفكار الطفل من ( القصد أو العمد– النسبية – العقاب ).

**1- القصد ( أو العمد) Intentionality**

إن نوايا الفرد التي توجه سلوكه تعتبر واحدة من الأشياء المهمة التي يجب أن يتعلمها الطفل وحتى طفل ما قبل المدرسة الصغير يكون لديه بعض الإحساس بأن النوايا مهمة و تظهر في عبارة " لم أضربها عمداً " مثلا ومع ذلك لا يوجد لدى طفل ما قبل المدرسة الصغير فهم عميق عن النوايا وكيف يمكن تقويمها ( موسى 2001 : 421 ) .

وقد وجد بياجيه أن الأطفال الصغار ذوي الأعمار أقل من 7 سنوات يميلون إلى الحكم على سلوكهم بأنه جيد أو رديء بصورة أساسية على ضوء توابع هذا السلوك بدلاً من الحكم على

ضوء النوايا الحسنة أو السيئة للشخص .

وحول هذه القضية قدم بياجيه لعدد من الأطفال قصتين لا تختلفان إلاّ في نقطة واحدة وطلب منهم الحكم عليها .

ففي القصة الأولى : تسبب الطفل المطلوب الحكم على سلوكه في بعض الضرر نتيجة لعدم الطاعة أما القصة الثانية : فإن الضرر حدث دون قصد .

**القصة الأولى :**

خرج الأب لقضاء حاجته وترك ابنه بمفرده في حجرته وفكر الطفل في أن اللعب بالحبر أمر سهل أو أثناء لعبه انسكب الحبر على مفرش المائدة .

**القصة الثانية :**

لاحظ الطفل أثناء وجوده بمكتب والده أن محبرة أبيه فارغة وفكر الابن في ملأ المحبرة كنوع من المساعدة للأب ،وبينما يحاول ذلك انسكب الحبر على المكتب .

ودلت نتائج التجربة أن غالبية الأطفال حكموا على طفل القصة الثانية بأنه ارتكب خطأ كبير .

ويعقب بياجيه على هذه الحالة بأن الأطفال في مراحل السن الأولى لا تكون قد نمت لديهم القدرة على أخذ القصد أو الدافع في اعتبارهم عند الحكم المعنوي على أنواع السلوك ويطلق بياجيه على هذه الظاهرة عند الحكم اسم الواقعية المعنوية Moral Realism بمعنى الحكم على الأشياء وأنواع السلوك كما تبدو للطفل دون الاهتمام بأي عوامل أخرى تتعلق بهذا السلوك أو مبرراته ( الجعفري ، 1995 : 53) .

**2- النسبية Reltivism**

أن نسبية الخير والشر تكون مفهوماً جديداً يتعلمه الطفل في عمر المدرسة وبالتأكيد يعرف الكبار أن الأشياء ليست كلها خير وليست كلها شر وإنما تكون عادة خليطاً من الخير والشر ولكن هذا الأمر يكون مختلفاً في حالة طفل ما قبل المدرسة الذي يميل إلى الحكم على الناس و أنواع السلوك في عبارات مطلقة على أنهم كلهم خيرون أو كلهم أشرار ، إضافة إلى ذلك فإن الطفل الصغير يعتقد بأن كل فرد يحكم على خلق الناس وأنواع السلوك بنفس الطريقة التي يتبعها هو تماماً ، لذا فإن الطفل في عمر 4 سنوات مثلا يرى أن المرأة التي سرقت سيارة حتى تساعد شخصاً أشرف على الموت وتنقله إلى المشفى مخطئة وسيئة تماما ويتوقع من الجميع الاتفاق معه. أما الطفل ذو العشر سنوات سوف يدرك أن المرأة ليست شريرة تماما ، إنما ارتكبت خطأ بسرقتها للسيارة لكن دوافعها كانت حسنة .

**3- العقاب Punishment :**

يعتبر فهم طبيعة العقاب مظهراً أخيراً في فهم الطفل للخلق حيث يعاقب الطفل الصغير عندما يكون سيئاً ولذا يعتقد بأن توقيع العقوبة يعني أن سلوكاً سيئاً لا بد وقع وأن الطفل الذي يعاقب بتلقي الصفعة أو بالدفع أو السقوط لابد أنه سلك بطريقة سيئة يستحق عليها العقاب أي أنه يتلقى مقابل أفعاله سواء من أبيه أو معلميه أو من أي سلطة أخرى ( موسى ، 2001: 413).

**1) منهج بياجيه :**

لقد استخدم بياجيه المنهج الإكلينيكي في دراسته لفهم الطفل قواعد اللعبة وهو نفس المنهج البسيط الذي استخدمه في دراسته للنمو العقلي وكانت أدواته عبارة عن مجموعة من " البلى " الكرات يقدمها للطفل ويطلب منه أن يعلمه كيف يلعب بها مظهراً جهله بهذه اللعبة .

وفي هذه الحالة فإن الطفل يكون مضطراً لصياغة قواعد اللعبة والتعبير عنها وقد استطاع بياجيه بهذا الأسلوب البسيط أن يعرف كيف يفهم الطفل القواعد وأيضا كيف يطبقها على نفسه وعلى الآخرين وأجريت التجارب على حوالي 20 طفلاً تتراوح أعمارهم بين الرابعة والثالثة عشر .

ومن خلال الدراسات والأبحاث المتعددة التي قام بها بياجيه استطاع أن يفسر التغيرات النمائية في أخلاقيات الطفولة من خلال مجالين مهمين هما :

1- احترام الطفل للقواعد الاجتماعية .

2- إحساس الطفل بالعدالة .

**أولا: احترام الطفل للقواعد الاجتماعية :**

نظراً لاعتماد بياجيه في منهجه على التحدث واللعب مع الأطفال فقد قام بدراسة التزام الأطفال بقواعد لعبة ما ، ولتحقيق هذا الغرض قام بإعطاء الأطفال بعض اللعب وطلب منهم أن يفسروا كيف تجري اللعبة ، كما سألهم عما إذا كان بالإمكان وضع قواعد جديدة وعما إذا كانت تلك القواعد عادلة ، وكان الهدف من السؤال الأخير اختبار فهم الطفل لطبيعة القواعد .

**ثانياً: إحساس الطفل بالعدالة**

لدراسة نمو إحساس الطفل بالعدالة كان بياجيه يقص على الأطفال مجموعة من القصص عن أشخاص يقوموا بارتكاب أخطاء ، واعتمد بياجيه طريقة ذكر قصتين معا ثم يسأل الأطفال بعدها أيا من الشخصين يعتبر أكثر ذنباً ولماذا ؟

**مثـــــال :**

**القصة الأولى :** ذكر بياجيه للأطفال أن أماً طلبت من طفلها أن يحضر إليها الصينية التي وضعتها على الكرسي خلف باب الحجرة وكان عليها 15 فنجاناً ففتح الطفل الباب بشدة ولم يكن يعلم أن هناك كرسياً خلف الباب فوقعت الصينية على الأرض وتكسرت جميع الفناجين .

**القصة الثانية :**

ذكر لهم بياجيه أن أما خرجت من المنزل وتركت طفلها فحاول الطفل أن يأخذ قطعة من الحلوى التي وضعتها أمه بعيداً عن متناول يده وحاول الطفل أن يحصل على الحلوى قبل أن تعود أمه فارتطمت يده بفنجان فوقع الفنجان على الأرض وانكسر .

كل من هاتين القصتين تتضمن فروقاً في القصد أو النية وكذلك فروقاً في مقدار التلف والخسارة .

وكانت إجابة الأطفال أن الطفل الذي كسر جميع الفناجين أكثر ذنباً واستنتج بياجيه من هذه الدراسات أن الأطفال يحكمون على الفعل تبعاً لكمية التلف أو الضرر الناتج أي تبعاً للنتائج المادية للفعل ، أما الأطفال الأكبر سناً فيحكمون على الإثم أو الجرم تبعا للنية أو قصد القائم بالسلوك ( محمد ، 1991 : 130- 131 ).

نتيجة لدراسات بياجيه Piajet 1965 وملاحظته كيفية لعب الأطفال ومدى تطبيقهم قواعد اللعبة استنتج بياجيه من تحليله لسلوك الأطفال أن الطفل يمر بأربع مراحل متتابعة في تطبيقه لهذه القواعد وهي :

**1- المرحلة الحركية :**

وتقابل المرحلة الحس حركية في النمو العقلي العام وتمتد من الميلاد وحتى سنتين وفي هذه المرحلة يكون لعب الطفل بالبلى عشوائياً تماماً وعلى الرغم من أن الطفل ينمي مجموعة من الأساليب السلوكية الثابتة إلا أنها لا يمكن أن توصف بأنها قواعد للعب ونظراً لأن الطفل لم يبدأ بعد في أن يلعب مع الأطفال الآخرين ويتعاون معهم فإن هذه الأنماط السلوكية لا يمكن أن تكون قواعد بأي معنى جمعي أو اجتماعي فالطفل يتناول الكريات بوحي رغباته وعاداته الحركية ويتسم اللعب بالفردية الخالصة ولذا فنستطيع أن نتحدث عن القواعد الحركية لا عن قواعد اجتماعية حقيقية .

**2-مرحلة التمركز حول الذات :**

وتمتد من سنتين إلى خمس سنوات وفيها يبدأ الطفل في تقليد القواعد التي يراها في سلوك الأطفال الآخرين ولكن مع ذلك لا يحاول الطفل أن يتعاون مع الآخرين بالمعنى الحقيقي للكلمة ، فعندما يلعب مجموعة من الأطفال في هذه السن مع بعضهم البعض فإنهم لا يبذلون جهداً للوصول إلى مجموعة موحدة من القواعد وعلى الرغم من وجودهم معاً بالمعنى الفيزيقي وانتشار التقليد بينهم فإن كل طفل منهم يلعب بمفرده إذا عجز عن تطبيق قواعد اللعب حيث يميل الطفل في هذه المرحلة للعب الشخصي أكثر من اللعب الجماعي .

إذ نجد أن الأطفال أثناء لعبهم يكون التفاعل الاجتماعي بينهم محدود وكلاً منهم يلعب بكرياته بمفرده دون أن يعني بمسايرة قواعد اللعبة ( الجميع قد يكسب في وقت واحد ) وهذا السلوك

الثنائي الذي يشتمل على تقليد الآخرين مع استخدام القواعد التي أخذها استخداماً فردياً خالصاً هو الذي يقصده بياجيه بمصطلح التمركز حول الذات Ego-Conterism حيث أن القواعد تعتبر محرمة لا يمكن مسها لأنها وضعت من قبل الكبار وهي مستمرة إلى الأبد وكل اقتراح بتغييرها أمر خاطئ من وجهة نظر الطفل ومع ذلك يفشل الطفل في تطبيق هذه القواعد .

**3- مرحلة التعاون الأولى :**

وتظهر هذه المرحلة بين سن (7-10) سنوات وفيها يلعب الأطفال بالمعنى الحقيقي حيث يتنافس كل واحد منهم مع الآخرين ويحاول أن يكسب في اللعب ، ومن ثم فإنهم يبدؤن في الانتباه لعملية وضع نظام code من القواعد الموحدة ، ورغم ذلك فإن تصوراتهم عن القواعد لا تزال غامضة نسبيا فحينما يسأل كل على انفراد عن مجموعة من القواعد التي تم وضعها للعبة فأنهم يعطون تفسيرات مختلفة للقواعد التي كانوا يتبعوها .

**4- مرحلة التقنين :**

تبدأ هذه المرحلة من (11-12) سنة وتقابل مرحلة العمليات العقلية أو بداية العمليات الشكلية ، حيث يبدأ الأطفال في وضع قواعد مفصلة وثابتة بحيث تأخذ ما أشار إليه بياجيه باسم فلسفة التشريع Juris Prudence وهنا يكون نظام القواعد مفهوماً متقبلاً من قبل جميع الأطفال ، ويظهر الأطفال في هذه المرحلة من وجهة نظر بياجيه اهتماماً بقواعد اللعب حيث يمارسون الاتفاقات المتبادلة .

Mutual Agreements مع احترام القواعد والقوانين التي أصبحت معروفة لدى المجتمع كله ، ولقد وجد أن هناك اتفاقا في المعلومات التي أدلى بها أطفال المرحلة ممن ينتمون إلى مجموعة واحدة أو فصل دراسي واحد ، حينما يسألون عن قواعد اللعب والتغيرات التي يمكن إدخالها عليها ( في :الغامدي 1998 : 18-19، قناوي وآخرون ، 2001 : 442-443).

## 2) أشكال التفكير الأخلاقي عند بياجيه :

لقد أوضح بياجيه أن هناك تغيرات جوهرية تحدث في فهم الطفل للقواعد الخلقية مع تقدمه في العمر ، وقد استمر بياجيه في استكشاف أفكار الأطفال عن العدالة والعقاب وحول مفاهيم مثل الكذب وغيرها، وانتهى من ذلك كله إلى تحديد مرحلتين للنمو الأخلاقي عند الأطفال هما :

**أ- الأخلاقية خارجية المنشأ Heteronomous Morality**

وهي إحدى مراحل بياجيه في النمو الأخلاقي وتحدث ما بين 4-7 سنوات .

ويدرك أطفال هذه المرحلة مفاهيم العدالة والقوانين على أنها خصائص ثابتة لا تتغير أو تنتزع من أفراد السلطة الذين يمارسونها ، كما يعتقد الأطفال أن هذه القوانين التي تأتي من سلطات عليا سواء الأطفال الأكبر سناً أو الراشدين أو حتى من ا وهي قوانين مقدسة ومنيعة ولا تنتهك أو

حتى تتغير بأي طريقة من الطرق .

بمعنى آخر يفتقد أطفال هذه المرحلة إلى المرونة الذهنية فالاعتقاد السائد لديهم هو طاعة القوانين لأنها مقدسة وثابتة وينظرون إلى السلوكيات على أنها إما صحيحة أو خاطئة ويكون الحكم على صحة أو خطأ الفعل على أساس حجم نتائج هذا السلوك أي مدى الامتثال للقوانين القائمة وما إذا تمت معاقبة السلوك أم لا ( شريم 2009 : 158 ) .

ويوضح ( العيسوي ، 1997 : 88) هذه المسألة بأن الأطفال في هذه المرحلة يحكمون على الأشياء حكماً موضوعياً ، بمعنى دون أخذ الدوافع في الاعتبار تلك الدوافع التي دفعت الطفل للقيام بهذا السلوك ودون اعتبار للظروف المحيطة والملابسات بل يتبعون ( حرفية النص الخلقي) أو حرفية القاعدة في ألعابهم فالعقاب في هذه المرحلة يجب أن يتناسب مع حجم الخسارة المادية التي أحدثها الطفل وليس وفقاً لدوافع الطفل أو نواياه ( سبق الإصرار والترصد ).

ويطلق بياجيه على الأخلاق خارجية المنشأ أخلاقية ضبط النفس أو الواقعية الأخلاقية ( قناوي ، 2001 : 444) .

ومعنى ذلك أن العالم عبارة عما نشاهده فقط وليس هناك وجهات نظر متعددة وليس هناك نسبية فالأشياء إما بيضاء أو سوداء ، صواب أو خطأ ، فعلى قدر فهم الطفل فإن الآباء في نظره يعرفون كل شيء ، فإذا قالوا إن هذا خطأ فإنه خطأ ، فكل ما يقوله الآباء ويفكرون فيه فهو صواب بالنسبة لهم ( العيسوي 1997: 89 ).

**ب- الأخلاقية داخلية المنشأ Autonomous Morolity**

هي المرحلة الثانية من مراحل النمو الأخلاقي لدى بياجيه وتظهر لدى الأطفال الأكبر من سن العاشرة فما بعد،حيث يصبح الأطفال في هذه المرحلة على وعي بأن القوانين من وضع البشر ، فعندما يقوم الفرد بالحكم على الأفعال فلا بد له من أن يأخذ بعين الاعتبار نوايا الفاعل والعواقب كذلك كما يضع في اعتباره أيضا احتمال الخطأ الإنساني ( شريم ، 2009 : 159 ) .

ويفكر الأطفال في هذه المرحلة بمرونة أعلى في تنفيذ الأحكام الخلقية وعندئذ يدرك الطفل أن القاعدة الخلقية يجب أن تتعدل طبقاً للظروف بحيث تحقق الصالح العام والخير الأكثر حيث يصبح الطفل يدرك أن الحكمة في طاعة القوانين و القواعد الخلقية تكمن في تنفيذ روح القانون أكثر من حرفية القانون ( العيسوي ، 1997 : 88).

ويمكن القول أن الأخلاق في هذه المرحلة أخلاق ديمقراطية تستند إلى المساواة بين الناس وتبنى على التعاون والاحترام المتبادلين وهي أخلاق عقلانية تنشأ من التفاعل بين الطفل ورفاقه وفيها يتحرر الفرد من قيود الراشدين وتنمو لديه فكرة المساواة والعدالة .

والأخلاقية داخلية المنشأ تعني ببساطة أن معايير الفرد الأخلاقية تنبع من داخله وعن اقتناع ذاتي ودون فرض خارجي من أي مصدر كان ( قناوي وآخرون ، 2001 : 445 ).

أما بالنسبة للعلاقات بين الوالدين والأطفال فالسلطة إذا ما كانت في يد الكبار من غير المرجح – كما يرى بياجيه – أن يعمل على دفع النمو الأخلاقي لأن القوانين تفرض بطريقة سلطوية .

والمراهقون الذين يصلون إلى مرحلة التفكير الشكلي تنقضي فترة ارتباطهم بالظروف المباشرة والمادية ويصبحوا أكثر قدرة على التفكير المنطقي والاستدلالي والأشخاص الذين يتمتعون بهذا النوع من التفكير يستطيعون المقارنة بين الحقيقي والمثالي والتمتع بالقدرة على الربط بين الماضي والحاضر وفهم أدوارهم في المجتمع ، كما أن الأولاد و البنات في سن (11- 12) سنة يستطيعون استخدام مفاهيم العقيدة والذكاء ، والإخلاص في وصف هوياتهم ( شريم 2009 : 60) .

وتستنتج الباحثة مما سبق أن جان بياجيه يعد بحق رائد الاتجاه المعرفي في دراسة النمو الخلقي لدى الأطفال وخاصة في مجال الحكم الخلقي وتعد نظريته أساساً لما تلاها من دراسات تناولت هذا الجانب من تكوين المفاهيم عند الأطفال .

وقد افترض بياجيه في نظريته أساسا إدراكياً للحكم الأخلاقي ، أن النمو الخلقي هو جزء من عملية النضج كونه يرتبط بسلسلة من المراحل شبيهة بمراحل النمو المعرفي الإدراكي للفرد، والسلوك الخلقي هو أحد جوانب السلوك الإنساني الذي تحكمه تصورات الفرد وأبنيته المعرفية ، إضافة إلى أنه أحد نواحي تكيف الفرد المعرفي مع تغيرات بيئته وواقعه الاجتماعي.

وقد أظهر بياجيه في نظريته أن الطفل يكتسب نظام قيمتي بطريقة منظمة وقد أخذ يلاحظ ألعاب الأطفال ويسألهم عن القواعد التي تحكم سلوكهم أثناء اللعب .

ومن استجابات هؤلاء الأطفال توصل بياجيه إلى افتراض أن النمو الخلقي لدى الأطفال يمر بمرحلتين ( أخلاقيات خارجية المنشأ ، وأخلاقيات داخلية المنشأ ).

**( ب) نظرية كولبرج :**

يعتبر عالم النفس الأمريكي لورنس كولبرج Kohlberg من أشهر علماء النصف الثاني من القرن العشرين الذين اهتموا بدراسة النمو الخلقي ومستوياته المختلفة وقد ركز كولبرج في دراسته للنمو الخلقي على تتبع أحكام الأطفال في المسائل الخلقية المختلفة التي يكتسبونها من الأسرة والمجتمع الذي يحيط بهم ( منسي ،2000، 322).

وتعد نظرية كولبرج انطلاقة حقيقية في ميدان دراسة النمو الخلقي حيث طرح كولبرج تصوره للنمو الخلقي أول مرة من خلال رسالته للدكتوراه التي نشرت عام 1958 حيث عمل على إعادة ما طرحه بياجيه مستخدماً عينة من الأمريكيين معتمد على الطريقة الإكلينيكية وهي تختلف بعض الشيء عن طريقة بياجيه وإن تشابهت معها في الجوهر ( عودة، 1984: 95) .

حيث يرى كولبرج أن مرحلتي النمو الخلقي عند بياجيه غير كافيتين لتغطية جميع التغيرات التي تطرأ على التفكير الأخلاقي والتي يمر بها الفرد وهنا وضع نظريته التي تتكون من ستة

مراحل لتغطية التغيرات النوعية في التفكير الأخلاقي لدى الأفراد ( محمد ، 1991: 137).

بينما أخذ كولبرج بما طرحه بياجيه في مرور الطفل بمراحل النمو المعرفي وأكد أهميتها وقد طبق دراسته على " 72 " فرداً تتراوح أعمارهم بين 10- 16 سنة واستخدم أثناء المقابلات قصصاً وحوارات تشابه ما استخدمه بياجيه في دراسته التي أجراها عام 1932 وكانت تدور حول شخص في مأزق أخلاقي ، وكان يطلب من المفحوص أن يذكر ماذا يفعل لو كان مكان ذلك الشخص مع إعطاء تبرير لذلك التصرف الذي ذكره .

وقد ضبط بعض المتغيرات المتداخلة مثل الجنس والوسط الاجتماعي ، والطبقة الاجتماعية ومن ذلك توصل كولبرج إلى تحديد ثلاث مستويات للنمو الأخلاقي يشمل كل مستوى منها على مرحلتين تختلف فيها مبررات إصدار الأحكام الخلقية وقد استخدم في تحديد تلك المستويات مصطلح العرف والقانون ( عودة ، 1984 : 96 ).

**1) دراسة كولبرج :**

أجرى كولبرج دراسته على عينة مكونة من 72 طفلاً تتراوح أعمارهم فيما بين 10-13 سنة وفئة منهم تبلغ من العمر 16 سنة ، وكانت العينة التي اعتمد عليها الباحث في دراسته ممثلة للمجتمع الذي يعيشون فيه .

**2) منهج الدراسة عند كولبرج :**

اعتمد كولبرج في دراسته على أسلوب المقابلة الفردية وكان يقوم بتسجيل المقابلة على شرائط تسجيل وبعد انتهاء المقابلة يقوم بتحليلها ودراستها دراسة دقيقة وكانت المقابلة تستغرق ساعتين .

وتحتوي أسئلة المقابلة على عدد من القضايا الخلقية عددها من 50 إلى 200 قضية .

وقد استخدم كولبرج مجموعة من القصص تمثل كل قصة نوع من التناقض أو التعارض بين قيمتين من القيم الخلقية وعلى الطفل أن يختار إحدى هذه القيم .

وفيما يلي نموذج من القصص التي كان يعرضها كولبرج على الأطفال عينة الدراسة وتتضمن نوع من التعارض بين القيم الأخلاقية لعل أشهرها وأكثرها شيوعاً قصة هاينز (منسي ، 2000: 323 ) .

كانت السيدة هاينز على وشك الموت نتيجة الإصابة بنوع خاص من مرض السرطان ، وكان أطباؤها يرون أن إنقاذ حياتها يتوقف على دواء معين ، إلا أن الكيميائي الذي اكتشف الدواء المطلوب كان يبيعه بسعر يفوق ثمنه الأصلي عشرة أضعاف ولم يكن لدى الزوج المبلغ المطلوب لشراء الدواء وحاول اقتراض المبلغ من كل من كان يعرفه ولكنه لم يستطع أن يجمع إلاّ نصف ثمن الدواء واضطر الزوج أن يسأل الكيميائي أن يبيع له الدواء بسعر أرخص أو يسمح له بتقسيط ثمنه لأن زوجته على وشك الموت ، ولكنه رفض قال له أنه اكتشف الدواء وهو يسعى لتكوين ثروة من ورائه ، شعر الزوج باليأس وبعد ذلك اقتحم معمل الكيميائي ليسرق الدواء لزوجته .

واعتمد كولبرج على إجراء المقابلات مع كل مفحوص استمر في كل منها ساعتين حتى يتفحص التفكير الخلقي لدى مفحوصيه بطريقة أكثر مرونة وحللت بروتوكولات الاستجابة للتوصل إلى مستويات النمو الخلقي ومراحله في ضوء 30 جانباً من جوانب السلوك الخلقي .

**مستوى النمو الخلقي ومراحله عند كولبرج :**

لقد حدد كولبرج ثلاثة مستويات للنمو الأخلاقي يشمل كل منها على مرحلتين فرعيتين مـن مراحل النمو الأخلاقي ويمكن إيجازها فيما يلي :

**1. المستوى قبل التقليدي Preconventional Level**

يمثل هذه المستوى أول المستويات الأخلاقية ويتضمن مرحلتين من مراحل التفكير الأخلاقي ومع أن هاتين المرحلتين تتضمنان عمليات تفكير تختلف نوعياً حول الصراعات الأخلاقيـة . إلا أن بهما تشابهاً عاماً ، إذ أن التفكير الأخلاقي للطفل في كلا المرحلتين يتضمن إشارات إلى أشياء مادية محسوسة وأشياء خارجية بمعنى أن الطفل في كلا المـرحلتين يهـتم بالنتـائج الخارجيـة المحسوسة التي تتعلق بذاته فهو يستجيب للقواعد الثقافية عن الصواب والخطأ ولكن يفسرها فـي ضوء نتائجها المادية مثل الثواب والعقاب ( محمد ، 1991 : 152 )

**(أ) المستوى الأول : المرحلة الأولى التبعية الأخلاقية Heteronomous Morality**

يتجه الأفراد في هذه المرحلة نحو تجنب العواقب السلبية حيث تستند الطاعة لديهم علـى أسـاس الخوف من العقاب وليس بسبب الشعور بالذنب أو الرغبة في أن يكونوا أفراداً جيدين ، فالدافع الرئيسي في هذا المستوى الأدنى من التفكير الأخلاقي يكمن في إطاعة القوانين لتجنب العقاب ، حيـث يتحـدد أوصاف الفرد الجيد أو السيئ بالطاعة أو عدم الطاعة للسلطة والقوانين ، وقد وصف كـولبرج هـدف المرحلة بأنها " التوجه نحو الطاعة والعقاب " فضمير الطفل يقوم على أساس الخوف البدائي من العقاب المتمركز حول الذات ويظهر الأطفال في المرحلة الأولى الخضوع لسلطة عليـا ، ويحـاولون تجنـب المشاكل وما زالت القيم الإنسانية والحياتية " غير واضحة لديهم حيث يقيمون الناس من حيـث الفوائـد التي يحصلون عليها منهم ، ومن حيث خصائصهم الجسدية ، ومراكزهم الاجتماعية فمـثلاً يجـب أن تطيع والدك لأنه اكبر منك ، أو عليك أن تسرق لتنقذ حياة إنسان هام بالنسبة إليك ، فالـضرر المـادي الحقيقي الناجم عن السلوك هو الأهم وليس النوايا الكامنة خلف السلوك لتقييم ما هو جيد وما هو سيء .

فمن الممكن أن يجيب الأفراد في هذه المرحلة على معضلة هاينز بـ " لقد كان هاينز غبيـاً عندما سرق الدواء فإن ألقي القبض عليه فمن المؤكد أنه سيدخل الـسجن " أو مـن المؤكـد " أن هاينز سوف يسرق الدواء لأنه سيكون تعيساً إذا فقد زوجته " فهذه الاستجابات المختلفـة توضـح بأنه ليس مهما فيما إذا كان الفرد يعتقد بأن على هاينز أن يسرق أو لا يسرق الدواء وإنما المهـم التفسير الذي يستخدمه لتبرير حكمه أو قراره ( شريم ، 2009 : 163 ) .

**(ب) المستوى الأول / المرحلة الثانية : الفرديـة النفعيـة الأخلاقيـة Individualistic in Strumental Morality**

ترتبط الأحكام في هذه المرحلة بما يشبع حاجات الفرد نفسه وحاجـات الآخـرين إذا كـان إشباعها ضرورة لإشباع حاجاته ، ولهذا فإن الفرد ينظر إلى العلاقات الإنسانية من وجهة نظـر نفعية إذ يفهمها على أساس تبادل المنافع وانطلاقاً من هذا الفهم تظهر عناصر العدالـة والتقـسيم العادل إلا أنها تفهم من وجهة نظر مادية أو عملية تبادلية وذلك تبعاً لقانون " خـذوهات " ولـيس على أساس تحقيق مبدأ العدالة . ( العريشي ، 2004 : 15 )

توجد في هذه المرحلة الأمانة والتبادلية والمشاركة ولكن بشكل نفعي والمحك المستخدم فـي اتخاذ القرارات الأخلاقية يعتمد على رغبات أنانية ، كما هو الحال لدى الطفل الذي يعتقد أن على الرجل أن يسرق الدواء من أجل زوجته المريضة لأنها إذا ماتت فليس هناك مـن يهـتم بتلبيـة حاجاته ، فالفرد النفعي يعتقد أن هاينز يجب أن يأخذ الدواء مبرر ذلك بـ إذا أنقذ حياة زوجتـه ستكون ممتنة كثيراً له وسوف تعامله كملك للأبد ( شريم ، 2009 : 164 ) .

**2- المستوى الثاني : أخلاقيات العرف أو القانون Conventional Morality**

يطلق عليه مستوى التبصر بالتقاليد والتمسك بمراعاته ويقع كثير من المراهقين ونسبة كثيرة من الراشدين في هذا المستوى، وفي هذا المستوى أيضاً ينضبط سلوك الفرد ويبدأ فـي مـسايرة توقعات الأسرة والمجتمع المحيط به والحرص على مواصلة الارتباط بكل منهما يعتبـر أمـر ذا قيمة وأهمية في نظر الفرد بغض النظر عما يترتب على هذه التوقعات من عواقب وآثار .

والفرد في هذه المرحلة يتحرر إلى حد ما من تمركزه حول ذاته مقارنة بالمرحلة الـسابقة . حيث يصبح الفرد قادراً على تفهم مشاعر الآخرين وتوقعاتهم لذا فإن القرارات الخلقية فـي هـذا المستوى تقوم على أساس ما هو طيب في عيون الناس وما يرضيهم مما يدفع الفرد إلى المسايرة من اجل الحصول على القبول ، لكي يصبح في نظرهم الإنسان الطيب ، ومـن هنـا يتـضح أن التفكير الخلقي في هذا المستوى يحقق اهتمامات الجماعة والقواعد والتوقعات التي تبدو أكثر أهمية لتحقيق رغبات الآخرين من أجل إسعاد ومساعدة الآخرين (العريشي ، 2004 : 16 ).

**ويضم هذا المستوى مرحلتين من مراحل النمو الخلقي هما :**

**أ- المستوى الثاني / المرحلة الثالثة : أخلاقيات الولد الطيب / البنت الطيبة Goodgirl – Good boy Orientation**

يستبدل توجه التمركز حول الذات في هذه المرحلة بالتمركز حول المتجمع كتوجـه رئيـسي وقد وصف كولبرج هذه المرحلة " بالولد الطيب – والبنت الطيبة " كتوجه في السعي نحو القبـول في النمو الأخلاقي ، فالقاعدة الذهبية عامل الآخرين كما تحب أن يعاملوك هـي أسـاس الحكـم الأخلاقي .

فالتلاؤم مع توقعات الآخرين يصبح أكثر أهمية من الطيبة نفسها ، فالسلوك الجيد أو الطيب يصبح الآن هو الذي يسر الآخرين أو يساعدهم ، وسيحاول الأطفال التصرف للحصول على قبول الآخـرين ليس لأنه الصواب ، فالروابط التي يقيمها الأفراد مع المجموعة الاجتماعية التي ينتمون إليها هي التـي تحدد الآن الأخلاقيات ، فقد يخرق المراهقون قوانين المجتمع الأكبر لكي يفوزوا بقبول الرفاق .

فالأفعال " صحيحة " إن حظيت " بالتقبل " وخاطئة أن أدت إلى عدم التقبل من الأفراد الهامين في حياة الفرد من مثل أفراد الأسرة والأصدقاء والمعلمين والأفراد الآخرين ذوي الأهمية .

فهل كان على هاينز أن يسرق الدواء ؟ الجواب في هذه المرحلة بالطبع لا ، والتبرير " تخيل الإحراج الذي لابد أنه سببه لعائلته عندما أمسك به متلبسا ونشر إسمه على صفحات الجرائد ومن ناحية أخرى فقد تكون فعلته هذه مبررة لابد أن أطفاله كانوا فخورين به لأنه كان شجاعاً وخاطر بنفسه لإنقاذ زوجته ( شريم ، 2009 : 166 )

**ب- المستوى الثاني / المرحلة الرابعة : التوجه نحو القانون والنظام Low and Order Orientation**

يصل الفرد في هذه المرحلة إلى درجة عالية من النمو المعرفي تمكنـه مـن فهـم النظـام الاجتماعي وبالتالي استشعاره لواجباته اتجاه المجتمع والنظام الاجتماعي ، ولهـذا يـؤدي الفـرد واجباته بشكل جيد ، متجاهلاً العلاقات الشخصية والتوقعات التي تعتبر أساسا ضـرورياً للتفكيـر الأخلاقي في المرحلة السابقة .

ويستند هذا التطور إلى تطور الفرد المعرفي الذي يسمح له بالاعتقاد بأن الطريق الصحيح أو الالتزام الأخلاقي يحدث بالالتزام بالقانون على اعتبار أنه يحمي الجميع من السقوط .

كما انه يمثل مرجعاً لحل أي مشكلة من وجهة نظره وعلى هذا الأساس فالأفعـال القانونيـة أفعال أخلاقية ، ومن هذه المرحلة تحدث نقله نوعية في التفكير الأخلاقي اتجـاه المجتمـع فمـن وجهة نظر الفرد القواعد القانونية الضابطة للسلوك هي قواعد مقدسة تهدف إلى حماية المجتمـع من الانهيار ، وعلى هذا الأساس فكل ما ليس قانونياً ليس أخلاقياً بغض النظـر عـن الحاجـات الفردية الملحة ، وبالطبع هناك فرق بين طبيعة إدراك قدسية القواعد في هذه المرحلـة كوسـائل لحفظ المجتمع من الانهيار وقدسية القواعد لذاتها في المرحلة الأولى ، ونلاحظ في هذه المرحلـة بقايا الذاتية " المتمثلة في النظرة الجامدة لهذه القدسية وعدم القابلية للتغير تحت أي ظرف وهو ما سوف يتم تجاوزه في المراحل التالية ومن أمثلة نمط التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة اسـتجابة لفرد لنفس الأزمة كالتالي :

1. لا يسرق " يجب ألا يسرق " لو أن كل شخص سرق كل ما يحتاج لانهار المجتمع .
2. يسرق : يجب أن يسرق لأنه لو تركها تموت دون أن يفعل شيئاً فقد يسأل قانونياً .

(العمري ، 2008 : 67 – 68 ).

ويعتقد كولبرج أن هذه المرحلة على درجة عالية من الاتزان وغالباً ما تكون أعلى مرحلة يصل إليها الراشدون ، فهي تعالج المشكلات الاجتماعية بكفاءة ، كما تعالج أيضا المشكلات التي تتعلق بالعلاقات بين الأفراد إلا أنها ليست كافية للتعامل مع المواقف التي يكون فيها نظام القوانين والمعتقدات في تناقض أو صراع مع حقوق الإنسان الأساسية ( محمد ، 1991 : 156 ) .

3- **المستوي الثالث / ما بعد العرف أو القانون Post – Conventional Level**

يتضمن هذا المستوى المرحلتين الأخيرتين في نمو التفكير الخلقي وفيه يبذل الفرد جهداً واضحاً لتحديد المبادئ الأخلاقية التي تطبق بصرف النظر عن انتمائه لهذه الجماعات وفي هذا المستوى يقابل الفرد المشكلات الخلقية بمنظور أبعد من المجتمع القائم – أي أن الفرد يستطيع أن ينظر فيما وراء المعايير أو القوانين الموجودة في مجتمعه . ويسأل : ما هي المبادئ التي يمكن على أساسها أن يبنى أي مجتمع جديد ؟ ( قناوي وآخرون ، 2001 : 472 ) **.**

**أ- المستوى الثالث / المرحلة الخامسة : التوجه نحو العقد الاجتماعي Social Contract Orientation**

يعتمد التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة على مبادئ رئيسية مثل : حقوق الفرد والمساواة وكرامة الإنسان والعقود المتفق عليها والعهود المتبادلة ولذا فإن كولبرج اعتبر هذه المرحلة مرحلة المبادئ في التفكير الأخلاقي علماً بأنها تستند إلي قدرات التفكير الشكلية المجردة العملية والتفكير الأخلاقي في هذه المرحلة يعكس اهتماماً بمنفعة المجتمع الأكبر وذلك لأن الفرد يعتقد بأن القانون يجب أن يحافظ على الحقوق الإنسانية ويخدم المجتمع الأكبر ، فالقوانين والعقود المتعلقة بالسلوك ليست أكثر من كونها عقود اجتماعية متفق عليها فهي ليست صحيحة بحد ذاتها فعلي العكس من المرحلة الرابعة ، فإن الفرد في مستوى ما بعد العرف والقانون ينظر إلى القانون على أنه يتغير ويسعى من أجل تغييره ، طالما أن هذه التغييرات تعكس إجماعاً ، فالفرد في المرحلة الخامسة قد يستجيب لمشكلة هاينز " بأن السرقة خطأ إلا أن السماح بموت شخص ما أسوء من السرقة . وهنا القانون يجب ألا يطبق في مثل هذه الظروف ، لقد فعل هاينز الشيء الصحيح ( شريم ، 2009 : 67 ) .

**(ب) المستوى الثالث / المرحلة السادسة : المبادئ الأخلاقية العامة General Ethical Principles**

لقد أدى عدم اقتناع كولبرج بالإجابات الشائعة في المرحلة الخامسة وبالتفكير الخلقي القائم على أساس التعاقد الاجتماعي أدى به إلى صياغة المرحلة السادسة .

ويري كولبرج أن الصواب والخطأ في هذه المرحلة يتحدد وفقاً لما يقرره الضمير بما يتفق مع المبادئ الأخلاقية وهي في جوهرها مبادئ عامة للمساواة في حقوق الإنسان واحترام كرامة الأفراد كأفراد .

ويورد كولبرج مثالاً لإجابات فرد في المرحلة السادسة مثل : " إذا لم يكن الزوج يشعر بقرب

شديد أو حب نحو زوجته ، فهل كان سيسرق الدواء ؟ نعم فإن قيمة حياتها مستقلة عن أية نواحي شخصية .

افترض أن المريض صديقاً أو أحد المعارف فهل كان سيتصرف بنفس الطريقة ؟

" نعم فقيمة الحياة تظل هي"

هنا نلاحظ أن المستجيب لا يربط بين فعل السرقة وبين الاتفاق المسبق بين الزوج وبين الشخص الآخر المتضمن في العلاقة ولكنه يراها واجباً حتمياً خلقياً أي كائن حي عاقل يجب أن يؤديها كواجب عليه .

فالمبادئ الأخلاقية في المرحلة السادسة تعلو على فكرة التعاقد الاجتماعي ، أنها المبادئ العامة للعدالة والمساواة في حقوق الإنسان وفي احترام كرامة البشر كأشخاص ( قناوي وآخرون ، 2001 : 473 ) .

ومن خلال عرضنا لنظرية كولبرج ومراحل تطور النمو الأخلاقي لديه تلاحظ الباحثة ما يلي:

أن كولبرج قد طور تصور بياجيه عن مراحل النمو الخلقي ( الأخلاقية الداخلية – الأخلاقية الخارجية) فقد قدم تصوره الخاص عن ست مراحل لنمو التفكير الخلقي يمكن تصنيفها إلى ثلاث مستويات تبدأ من منظور التمركز حول الذات ، ثم المنظور الاجتماعي وأخيراً المنظور الإنساني العالمي ، وبالإضافة إلى ذلك سعى إلى تقديم استبصار أكثر بأثر القوى الاجتماعية والخبرة على النمو الخلقي .

ولقد كان اتجاه كولبرج في فهم استجابات الأفراد للمشكلات الخلقية شأنه شأن بياجيه يعتمد على تحليل الأبنية العقلية وأنماط التفكير الكامنة ورائها .

واعتبر كولبرج المفهوم الأساسي للنمو الخلقي هو العدل وهو نفس الاعتبار الذي دارت حوله تحليلات بياجيه . فالنمو الأخلاقي لدى كل من كولبرج وبياجيه يهدف إلى تحقيق الاتزان الاجتماعي بين الأفراد الذين يتفاعلون مع بعضهم البعض .

ويرى كولبرج مثل بياجيه أن الأخلاقيات لا تنمو كلها مرة واحدة بل تخضع لسلسلة من المراحل وتمثل هذه المراحل تتابعا نمائياً وتتابع هذه المراحل منتظم ويتقدم الأطفال خلال هذه المراحل بسرعات مختلفة ويتوقف الفرد عند أي مرحلة وفي أي سن ولكنه إذا لم يتوقف واستمر في النمو فإنه يجب أن يسير وفقاً لهذه المراحل ولا يمكن أن يتم التفكير للمستوى التقليدي مثلا قبل المستوى قبل التقليدي كما لا يمكن أن يكون أي فرد في المرحلة الرابعة مثلاً قد مر في المرحلة السادسة ، ولكن كل راشد في المرحلة السادسة يجب أن يكون قد مر في المرحلة الرابعة .

وإذا كان بياجيه قد اقتصر في تحليله للأخلاقيات على الأطفال فان كولبرج حاول أن يرتقي بتصنيفه إلى مراحل المراهقين حيث صاغ مراحل النمو الخلقي الست بناء على مقابلاته مع أطفال تمتد أعمارهم من 10 – 16 سنة وبالتركيز على مآزق خلقية فرضية فيها طاعة القواعد والسلطة

تتصارع مع حاجات الآخرين ويطلب من المفحوص حل هذا الصراع ولم يهتم بكيفية حل هذا الصراع ولكن لماذا يستجيب بهذه الطريقة فالمبررات المعطاة لهذه الاختيارات هي التي تعكس البناء العقلي الداخلي للتفكير الخلقي .

**3) النقد الموجه لنظرية كولبرج :**

تعرضت نظرية كولبرج في النمو الأخلاقي لبعض التحديات واستثارت عدداً من الانتقادات تمحورت حول النقاط التالية :

**1. حول السلوك الأخلاقي :**

انتقدت نظرية كولبرج بسبب تركيزها على التفكير الأخلاقي ، ولم تركز بما فيه الكفاية على السلوك الأخلاقي فهناك من يصادق على أنبل الفضائل لدى مناقشته للمعضلات الأخلاقية ولكنهم يسلكون بطريقة لا أخلاقية " فلا أحد يريد شعباً من المخادعين واللصوص الذين يستطيعون استخدام مستوى تفكير ما بعد العرف والقانون . فقد يعرف المخادعون واللصوص ما هو الصواب ومع ذلك يسلكون بطريقة خاطئة .

**2. الثقافة والنمو الأخلاقي :**

أكد كولبرج على أن مفهوم المراحل يتضمن تسلسلاً عالمياً يحدث في ظل الأوضاع الثقافية المختلفة أي أن نمو الحكم الخلقي ليس ناجماً عن تعلم القوانين في ثقافة معينة وإنما يعكس عملية عالمية النمو ولاختبار هذه القضية قام كولبرج باستخدام الأسلوب الذي استخدمه مع الأولاد في عمر 10 – 16 سنة في مدن تايوانية وماليزية ولدي قبائل الابورجينال Aporignal وفي قرية تركية وكذلك في بريطانيا وكندا والولايات المتحدة.

وأشارت نتائج العينتين التايوانية والأمريكية إلى وجود تشابه في اتجاه العمر عند الأولاد من كلا الجنسين ، فعلي الرغم من أن نتائجه كشفت عن تسلسل متشابه للنمو في كل الثقافات إلا أن المرحلتين الأخيرتين للتفكير الأخلاقي لا تنموان على نحو مشابه في القرى التي لا ينتشر فيها التعليم أو المجتمعات القبلية ، فالتفكير الأخلاقي المستند للمبادئ ينمو فقط عندما يتعرض لوجهات نظر مختلفة متعارضة ، لذلك فان الدراسات عبر الثقافية تشير إلى أن المجتمعات المتحضرة أو التي تزود أفرادها بالتعليم الرسمي هي فقط التي يحتمل أن يطور مواطنوها التفكير الأخلاقي القائم على المبادئ .

**3.المراحل والنمو الأخلاقي :**

لابد من تحقق شرطين أساسيين لاعتبار أي نمط نمائي على أنه مرحلي :-

**أولاً :** لابد أن تكون المراحل محددة ومتسقة على سبيل المثال : انه لابد أن يكون الشخص في المرحلة الأولى أو في المرحلة الثانية لا أن ينتقل بين المرحلتين جيئةً وذهاباً .

**ثانياً :** يجب أن تظهر المرحلة على نحو ثابت وبتسلسل نمائي معين ، فالمرحلة الأولى تأتي

قبل المرحلة الثانية والمرحلة الثانية تأتي قبل المرحلة الثالثة وهكذا . ولكن هـل يحقـق التفكيـر الأخلاقي هذين المعيارين ؟

لقد أشارت البيانات التي جمعها كولبرج أن الأفراد لا يعطون استجابات متسقة على معضلاته ، كما أنهم لا يتحركون دائماً إلى الأعلى باتجاه التسلسل الذي وضعه ، كما وجد أن بعـضاً مـن المشاركين قد ارتدوا من المرحلة الرابعة إلى المرحلة الثانية كما تشير الانتقادات إلى انه ليس من العدل القول بأنه كلما كانت المرحلة أعلى ارتفع مستوى التفكير الأخلاقي .

**4.حول التفكير الأخلاقي :**

ينتقد بعض من علماء النفس نوعية أبحاث كولبرج ويعتقدون أنه يجـب بـذل المزيـد مـن الاهتمام بالطريقة التي يقيم من خلالها النمو الأخلاقي ، فقد أشار جـيمس رسـت James Rest إلى أن طرقاً بديلة يجب أن تستخدم لجمع المعلومات عن التفكير الأخلاقي بدلاً من الاعتماد على طريقة واحدة تتطلب من الأفراد التفكير بمعضلات أخلاقية افتراضية .

وبين رست كذلك أن قصص كولبرج يصعب وضع درجات لها ولإصلاح هذه المشكلة طور رست مقياساً خاصاً به للنمو الأخلاقي .

**5.التفكير الخلقي والفروق الجندرية :**

نقد آخر وجه لنظرية كولبرج في النمو المعرفي من قبل كارول جيليجان Carol Gilligann إحدى مساعداته حيث تشير إلى أن كولبرج أجرى دراسته على مفحوصين ذكـور فقـط ونظـام احتساب الدرجات طور استناداً إلى استجابات الذكور .

فالفتاة المراهقة العادية كانت تأتي في المرحلة الثالثة ( توجه الفتاة الطيبة – الفتـي الطيـب ) بينما المراهق الذكر العادي كان يصنف في المرحلة الرابعة ( توجه القانون والنظـام ) وتعتقـد جليجان بأن الحكم الأخلاقي لدى الأنثى ليس أقل من الذكر ، وإنما يعكس حقيقة مفادها أن تنـاول القضايا الأخلاقية لدى الإناث يمثل رؤية مختلفة ، فالرجال يؤكدون على العدالة وحفـظ الحقـوق والقوانين والمبادئ . أما النساء فيؤكدن على الاهتمام بـالآخرين ورعـايتهم والحـساسية نحـو مشاعرهم وحقوقهم فالنساء يؤكدن على المسؤولية اتجاه البشر ، وليس على المبـادئ المجـردة . لذلك فالنساء والرجال يتحدثون بلغتين مختلفتين ( شريم ، 2009 : 168 – 171) .

## نظريات أخرى :

### أ- اتجاه جيمس رست (James – Rest )

لقد أيد رست كولبرج في فكرته عن المراحل الأخلاقية ومن ذلك من خلال أطروحتـه التـي تقدم بها عام 1969 لنيل شهادة الدكتوراه ؛ لكن رست قدم اعتراضات مهمة على طريقة كولبرج في قياس الحكم الخلقي وذلك لتعقد منهجية كولبرج وصعوبة تطبيق الباحثين غير المـدربين لهـا

ودليله على ذلك استمرار كولبرج في إجراء تعديلات على طريقته في قياس الحكم الخلقي ولـذلك فقد بذل رست وزملاؤه جهوداً كبيرة من أجل تطوير طريقة جديدة لقياس الحكم الخلقي بـصورة موضوعية وتكون أقل استهلاكاً للجهد والوقت

ويرى ولكر ( walker ) أنه على الرغم من اعتراف رست بتأثره الكبير بكـولبرج فقـد أدخـل تعديلات مهمة من الناحيتين النظرية والمنهجية ومنها إدخاله تعديلات على النظرية الإدراكية التطورية ، وتطويره اختباراً موضعياً للحكم الخلقي وتوحيد البحوث ذات الصلة الوثيقة بهذا الموضوع . فضلاً عن المناقشات المنهجية في التقويم الخلقي التي أعطت دفعة إضافية لبحوث التطور الخلقي .

ويعترف رست بأن نجاح اختبار تحديد القضايا DI.T عموماً هو تأكيد لأفكار مراحل كولبرج النظرية على الرغم من تعديلاته الطفيفة . ( Rest ، 1979 : 49 ) لقد قام رست فـي منظـوره الجديد لنظرية كولبرج بالبحث عن طريقة موضوعية لقياس الحكم الخلقـي مـستخدماً القـصص الافتراضية نفسها التي استخدمها كولبرج في قياسه وقال أن الفرد يسير ضمن المراحـل الخلقيـة على نحو تدريجي عند انتقاله من مرحلة إلى أخرى وقد أدخل رؤية جديدة للتراكيـب المعرفيـة والمفاهيم الداخلية في المراحل المختلفة إذ أدخل مفهوم التعاون في عرضه للمراحل التي فـسرها بأن كل فرد يقوم بوضع مجموعة من التوقعات بشأن الكيفية التي سيتصرف بها الناس معه فـي إطار تعاوني متزن حسب المرحلة التي يمر بها الفرد .

ومن خلال إجراء مجموعة من الدراسات التجريبية وجد رست أن الأفـراد يتذبـذبون بـين مراحل كثيرة أي أن استجاباتهم لمراحل النمو الأخلاقي تختلف باختلاف أنواع وأدوات الاختبـار المستعملة وطرائق تصحيح الاختبار لذلك انتقد كولبرج في نقطتين أساسيتين هما:

1. أن وضع الأفراد في مرحلة واحدة من مراحل النمو الأخلاقي غير صحيح لأن الأفراد قد يظهرون مستويات عديدة من مراحل النمو الأخلاقي .
2. إن مفهوم عبور مراحل النمو الخلقي خطوة بعد خطوة واجهت اعتراضات شديدة لأن من الصعب أن نرى لدى الفرد نسقاً تفكيرياً واحداً ، فمثلاً ينتقل الفرد مـن مـستوى تفكيـر المرحلة الثالثة إلى المرحلة الرابعة وأخيراً تفكير المرحلة الخامسة .
3. ونتيجة لهذه الاعتراضات فقد توصل رست إلى طريقة موضوعية لقياس الحكـم الخلقـي تمثلت باختبار تحديد القضايا ( Defining tssues test ) ويرمز لـه بـ ـ ( D.I. T) وقد استخدم هذا المقياس في دراسات كثيرة وذلك لأن النتائج التي يتم التوصل إليها عـن طريق هذا المقياس تكون صادقة وثابتة وبجهد أقل ( السلطان ، 2009 : 80 – 81 ) .

**ب- وجهة نظر جليجان :**

تعتبر جليجان من أهم العلماء التحليليين المعاصرين الذين اهتموا بدراسـة جانـب النمـو الأخلاقي حيث نشرت كتابها المشهور صوت مختلف Different voice الـذي يعبـر عـن

وجهة نظر مختلفة عن ما قدمه كولبرج الذي ينظر للعدالة كأساس لدراسة الأخلاق فـي حـين تري جيلجان أن أخلاقية الإناث تعتمد على الاهتمام بالآخرين أكثر من اعتمادها على العدالـة وتري أن هذه السمة ( الاهتمام بالآخرين ) لا تعبر عن نقص فـي النمـو الأخلاقـي لـديهم (الغامدي ، 1998 : 12) .

**مراحل التطور الأخلاقي عند جليجان :**

كنتيجة للفروق بين تفكير الرجال والنساء افترضت جليجان ثلاث مراحل للتفكيـر الأخلاقـي خاصة بالإناث كبديل لمراحل كولبرج .

**1. مرحلة المصلحة الشخصية :**

حيث تنشغل النساء في هذه المرحلة بمصالحهن الشخصية وبوجودهن ، ممـا يتطلـب مـنهم إطاعة الأنظمة المفروضة عليهم وتدريجياً يصبحن على وعي بالفروق بين ما يردنه ( الأنانيـة ) وما الذي يجب عليهم القيام به ، والقرارات الأخلاقية في هذه المرحلة تستند إلى أسس أنانية وهذه المرحلة مشابهة للمستوى ما قبل التقليدي لدى كولبرج .

**2. مرحلة التضحية بالذات :**

في هذه المرحلة تتقدم الحاجة إلى إسعاد الآخرين على المصلحة الذاتية حيث تـصبح المـرأة مسئولة عن رعاية الآخرين وتصل إلى حد التضحية برغبتها الشخصية . وتدريجياً تبدأ بالتساؤل عما إذا كانت تستطيع إشباع حاجات الآخرين مع الإبقاء على إخلاصها لذاتها ، وفي هذه المرحلة لا تستطيع أن تساوي بين حاجاتها وحاجات الآخرين فالاهتمام بالآخرين تحتل منزلة أعلـى مـن اهتمام المرأة بذاتها .

**3. مرحلة التكامل بين الاهتمام بالذات والاهتمام بالآخرين :**

لا تتحقق هذه المرحلة لدى كثير من النساء حيث تطور المرأة في هذه المرحلة اتجاهاً شمولياً ، فلـم تعد تنظر إلى نفسها على أنها خاضعة وعديمة الحيلة وإنما فعالة وقادرة على اتخاذ القـرارات وتفكـر بالعواقب التي تخص الجميع بما في ذلك ذاتها هي لدى اتخاذ القرارات ( شريم ، 2009 : 172 ) .

## ج- نظرية بك وهافجهرست الأخلاقية .

تعد تصورات بك وهافجهرست من التصورات الحديثة عن التفكير الأخلاقي التي لم تنل عناية من الباحثين مثل غيرها من النظريات فلقد قدم بك وها فجرست تصورهما عـن مراحـل النمـو الخلقي في كتابهما سيكولوجية نمو الخلق الذي نشر عام1960 واهتموا بكيفيـة مواجهـة الطفـل للمشكلات الأخلاقية المختلفة .

لقد درس بك وهافجهرست مجتمعاً محلياً صغيراً في الوسط الغربي مـن الولايـات المتحـدة الأمريكية ، و استخدما اختبارات متعددة ، طبقت على الأطفال الذين ولدوا عـام 1932 وكـانوا

يعيشون في هذا المجتمع المحلي عام 1943 وقت إجراء البحث ، وقد حصل الباحثان على تقديرات عن الخلق من المعلمين ومن زملاء التلاميذ على فترات مختلفة من نمو العينة وقد اعتمد البحث بشكل أساسي على عينات مستعرضة من المجتمع نصفهم من البنين ونصفهم من البنات وقد طبقت عليهم اختبارات إسقاطيه واختبارات تكملة الجمل ، وأجريت معهم مقابلات شخصية ، وكذلك جمعت عنهم ملاحظات بواسطة الباحثين الميدانيين .

**وقد افترض بك وها فجهرست بناء على دراساتهما وجود خمسة أنماط للخلق هي :**

**1. الحياد الأخلاقي في الطفولة**

في هذه المرحلة يرى الطفل الناس الآخرين كوسائل لإشباع الذات ، ويكون الطفل متمركزاً تماماً حول ذاته ، لا يعرف المبادئ الأخلاقية ولا الضمير أنها صورة رضيع لم يبدأ في التطبيع بعد .

**2. الوسيلة في الطفولة المبكرة :**

يميل الطفل في هذه المرحلة لأن يعمل وفقاً لتقاليد المجتمع ولكن لكي يتجنب العقاب ويحصل على الثواب فقط . والطفل في هذه المرحلة لا يهتم بخير الناس الآخرين إلا إذا كانت في صالحه ويكون الطفل متمركزاً حول ذاته وأخلاقياته غير ثابتة طالما أن مبرر محافظته على القواعد مرتبط بحصوله على ميزة أو مكافأة ( قناوي وآخرون ، 2001 : 457 – 458 ).

**3. المسايرة في الطفولة المتأخرة :**

أ. **الشخص المساير** هو الذي يتبع ما هو سائد من قواعد السلوك ، وهنا نجد لدى الطفل اتجاها ثابتا نحو الصواب والخطأ ، ولكن ذلك لا يرجع إلى الالتزام بمبدأ أخلاقي عام وإنما إلى الالتزام بما هو سائد في المجتمع. وهكذا نجد أن الطفل يواجه كل موقف بتطبيق القاعدة المناسبة والسائدة في المجتمع بصرف النظر عن علاقته بالمواقف الأخرى .

**ب. الضمير اللاعقلاني :**

وهنا يحكم الطفل على المواقف وفقاً لمعاييره الداخلية أو الذاتية عن الصواب والخطأ مع اهتمام ضئيل بما إذا كان الناس من حوله يوافقون على تصرفه أم لا .

**4- الغيرية العقلانية في المراهقة :**

وتعد هذه أعلى مرحلة للنضج الخلقي في تصور " بك " وها فجهرست " والذين يسلكون على هذا النحو ليست لديهم مجموعة ثابتة من المبادئ الأخلاقية وإنما هم أيضاً يطبقونها بموضوعية في ضوء ما إذا كانت نتائج الفعل المعين ضارة أو نافعة بالنسبة للآخرين " والشخص الغيري على وعي بمعايير مجتمعه وإيحاءات ضميره ذاته . وهو قادر أيضاً أن يراعي روح القانون لا أن يضل عبداً لحرفيته ( السطان ، 2009 : 82 ) .

ونلاحظ أن بك وها فجهرست قد قسما المرحلة الثالثة إلى نوعين من الأخلاقية وهما يعتبرانها بديلين بمعنى أن الطفل عند انتقاله من المرحلة الثانية إلى المرحلة الرابعة يمر بأحد هذين البديلين

دون الآخر ، وهذا التصور له وظيفتان الأولى : أنه يمثل سلسلة متتابعة لمراحل النمو والثانيـة : أنه يمكن أن يتخذ أساسا لتصنيف الأفراد إلى المساير أو المطيع أو الغيري .

وحسبما يري بك وهافجرست أنه لا يفترض أن يصل كل فرد لأعلى المراحل إذ أن غالبيـة المراهقين في بحثهما لم يصلوا فعلاً إلى المرحلة الأخيرة " الغيرية العقلانية " .

**العوامل المؤثرة في النمو الخلقي :**

تعددت الآراء في الأبحاث التي تدور حول العوامل التي تسهم في النمو الأخلاقي والحكم الأخلاقي عند الأفراد وقد أشارت أبحاث ودراسات عديدة إلى وجود متغيرات معينة لها تأثيرها البارز في النمو الأخلاقي بصورة عامة ونمو التفكير الأخلاقي بوجه خاص ومن هذه العوامل :

**أولاً : الأسرة :**

تعتبر الأسرة نظاماً اجتماعياً ، فلديها قوانين للسلوك يتوجب على أعضائها الالتزام بها ، والكثير من هذه القوانين متشابهة مع تلك الموجودة في المجتمع بصورة عامة .

على سبيل المثال : فإن تحريم الكذب والسرقة والعدوان والسلوك المنحل بالنظام يحدث في الأسرة والمجتمع على حد سواء فالسلوك السيئ لا يشجع من خلال فرض العقوبات وعدم تقبل السلوك ومراقبته .

وبما أن الوالدين أول من يقدم القوانين ومنطلق النظام الاجتماعي للطفل فهما عامل هام في النمو الأخلاقي لديه (Berns , 199 : 170 )

والذكاء الأخلاقي في المراهقة يعزز بالتربية الدافئة الديمقراطية ، وبمناقشة القضايا الأخلاقية فالمراهقون يحققون نمواً أخلاقياً " متقدماً إذا كان لديهم آباء يعملون على إيجاد مناخ داعم بالاستماع الدقيق للأبناء وبالأسئلة الاستيضاحية وبطرح مستوى أعلى من التفكير ، وعلى العكس من ذلك فان الآباء الذين يحاضرون و يستخدمون التهديدات أو يطلقون التعليقات الساخرة نادراً ما يتغير أولادهم الشباب وقد لا يتغيرون

**ثانياً : التفاعل مع الأقران :**

يلعب التفاعل الاجتماعي دوراً هاماً في تقدم النمو الأخلاقي ودفعه لمستوى أعلى خاصة إذا أتيحت الفرصة أمام الأفراد لتمثل دور الآخر ولتطوير القوانين بطريقة ديمقراطية ، فالأطفال الذين لديهم فرص أكثر للمساهمة في الأسرة وجماعات الرفاق و المواقف الاجتماعية يمكن أن ينمو لديهم التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي على نحو أسرع من غيرهم .

فالتفاعل بين الأقران يؤدي لأن يواجه كل فرد منهم الأخر بوجهة نظر مختلفة مما يعزز الذكاء الاجتماعي فكل مراهق ينتقد عبارة الآخر مباشرة كذلك تظهر على وجهة تعبيرات انفعالية واضحة في حالة عدم الموافقة فهذه المناقشات التي تجري بين الرفاق تؤدي إلى تغير مرحلي كبير ما كان ليحدث لو أن المراهقين كانوا يعبرون عن آرائهم بطريقة غير منظمة لا تفاعل فيها مع الآخرين .

**ثالثاً : المدرسة :**

ويؤكد كولبرج على أهمية دور البيئة المدرسية في نمو الفرد بشكل عام ونمو تفكيره الأخلاقي بوجه خاص . ولما كانت مراحل كولبرج الستة ترتبط ببعضها البعض بصورة هرمية، ولا يتخطى الفرد أياً منها دون المرور بها فان المدرسة هي التي تعمل على توفير الجو المناسب وتوفير الإمكانات المتاحة والمؤثرة في النمو الأخلاقي ، مما يتطلب من المربي الإسراع بالانتقال إلى المراحل التالية من النمو الأخلاقي ، وليس الاهتمام بدفع الطفل فقط إلى المراحل التالية .

وقد حاول بعض رجال التربية توفير بيئة تربوية تتوفر فيها الشروط اللازمة للنمو المعرفي والأخلاقي ومن أمثلة ذلك ما حاولته ويسرمان Wasserman حين عملت على إعداد بيئة تربوية في إحدى المدارس تتوافر فيها الشروط التي اقترحها كولبرج وهي :

فرصة القيام بلعب الأدوار – التعرض لمواقف صراع معرفية أخلاقية – مراعاة العدالة الأخلاقية – التعرض للمرحلة التالية الأعلى من مراحل التفكير الأخلاقي – المشاركة الفعالة والاهتمام بقرارات الجماعة فيما يتعلق بالمشكلات الأخلاقية أثناء المناقشات داخل الفصل وفي اللجان المختلفة ، وقد عملت كذلك على توفير مناخ المناقشات داخل الفصل وفي للجان المختلفة ، وقد عملت كذلك على توفير مناخ أخلاقي داخل المدرسة يضمن إدراك التلاميذ لعدالة المدرسة وقواعدها ونظامها وقد توصلت إلى وجود ارتباط بين مدة بقاء التلاميذ في المدرسة ومستوى نموهم الأخلاقي مع تثبيت العمر الزمني .

ويري كولبرج أن الانتقال إلى المرحلة التالية من النمو الأخلاقي لا يتوقف فقط عند التعرض لتفكير المستوى التالي ، بل أيضاً على خبرات الصراع في تطبيق الطفل لتفكير المستوى الحالي على المواقف المختلفة ، و أن يقوم الطفل بتمثل التفكير للمرحلة التالية أو الحالية إذا أثير لديه صراعاً معرفيا .

ويري توريل Turiel أن الصراع المعرفي يزيد من استعمال الطفل للتفكير الأخلاقي وهذا بطبيعة الحال ما تعمل المدرسة على توفيره مما يوضح أهمية الدور الذي تلعبه المدرسة في النمو الأخلاقي .

**رابعاً : الذكاء :**

يلعب الذكاء دوراً هاماً في النمو الأخلاقي كغيره من أنواع النمو الأخرى في تعلم المهارة الأخلاقية .

ويرى كولبرج ( 1963 ) أن مستوى الذكاء يلعب دورا هاماً في النمو الأخلاقي إذا انه عندما قام بقص مجموعة من القصص على الأطفال وجد أن الأطفال ذوي مستويات الذكاء المرتفعة قد حققوا مستويات مرتفعة من النمو الأخلاقي بينما حصل الأطفال ذوي مستويات الذكاء المنخفضة على درجات منخفضة في النمو الأخلاقي .

بمعنى أن الأطفال مرتفعي الذكاء يسبقون رفاق سنهم الأقل ذكاء منهم في النمو الأخلاقي وفي تفكيرهم حول المعضلات الأخلاقية .

ومن الملاحظ أن التقدم المعرفي في اختبارات الذكاء أو في مهام المراحل العقلية المعرفية عند بياجيه له أهميته في النمو الأخلاقي ، فالذكاء له دور هام ولكنه ليس سبباً كافياً في التقدم الأخلاقي .

إلا أن علاقة الذكاء بالتفكير الأخلاقي ليست دائماً ايجابية وهذا ما يتضح بالنسبة للجانحين ، ويري كولبرج أن جميع الأطفال المتقدمين في النمو الأخلاقي أذكياء ولكن ليس كل الأطفال الأذكياء متقدمين في النمو الأخلاقي ، مما يوحي بان الذكاء يعتبر شرطاً ضرورياً للنمو الأخلاقي ولكنه ليس شرطاً كافياً .

**خامساً : الجنس :**

تناولت دراسات عديدة هذا الموضوع بالبحث إلا أنها قد كشفت عن نتائج متناقضة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في معدل النمو الأخلاقي أو سرعته ، فبعض الدراسات إشارات إلى أن الذكور كانوا أسبق من الإناث في النمو الأخلاقي ، بينما دراسات أخرى كشفت عكس ذلك في الوقت الذي توصلت فيه مجموعة أخرى من الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين ، كما توصل توريل Turiel من دراساته إلى أنه لا توجد فروق فطرية بين الذكور والإناث في مستوى النمو الأخلاقي أو سرعته وأن التباينات التي ظهرت في دراسته ودراسات غيره من الباحثين توحي بأن الظروف الخاصة بكل فرد هي التي ترتبط بسرعة النمو الأخلاقي .

ويرى البعض أن هذا الاختلاف يرجع إلى أن أبطال القصص عند كولبرج جميعهم من الرجال وهذا التحيز إلى الذكور فيما يتعلق بالجنس يؤدي بطبيعة الحال إلى اختلاف في استجابات المفحوصين ، مما ينتج عنه توصل بعض الأبحاث إلى وجود فروق في التفكير الأخلاقي حسب الجنس في صالح البنين ( Kholberg & Krammer 1969 ) ( كولبرج وكرامر 1969 ) إلا أن أبحاث أخرى لم تجد فروقاً بين الجنسين ( ماكوبي وجاكلين 1974 ) ( Maccoby & Jachlin , 19974 ) بينما يعتقد البعض – كما يري ويسبرت Weisbroth 1970 أن الإناث يحصلن على مستوى أعلى من الذكور في التفكير الأخلاقي ومن هنا نرى أن هناك اختلافاً كبيراً بين نتائج الدارسات فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين ففي الوقت الذي يرى فيه فريق من الباحثين وجود فروق لصالح البنين يرى فريق آخر وجود فروق لصالح الإناث بينما يرى فريق ثالث بعدم وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالنمو الأخلاقي ويمكن القول أن الفروق بين الجنسين في النمو الأخلاقي بوجه عام وفي التفكير الأخلاقي بصفة خاصة ترجع إلى البيئة الثقافية وإلى اختلاف نظرة المجتمع إلى كل من الذكور والإناث (محمد ، 1991 : 146 – 148 ) .

**سادساً : الثقافة :**

ينتقل صغار الشباب في البلدان الصناعية عبر مراحل كولبرج على نحو أسرع ويتقدمون نحو مستويات أعلى بالمقارنة مع أفراد المجتمعات البسيطة والذين نادراً ما يتجاوزن المرحلة الثالثة

ففي ثقافات القبائل والقرى يعتمد التعاون الأخلاقي على العلاقة المباشرة بين الأفراد فلا قوانين ولا مؤسسات حكومية تعمل على تنظيمها ، أما في الثقافات الأخرى المتحضرة فان الشباب يساهمون في مؤسسات مجتمعهم منذ فترة مبكرة في أعمارهم ، مما يعزز تقدم النمو الأخلاقي لديهم ( 100 : Berk , 1998 ) .

**سابعا : الشخصية :**

يتأثر النمو الأخلاقي بشخصية الفرد أو بقوة الأنا لديه ، على سبيل المثال : بمدى حاجة الفرد إلى موافقة الآخرين فالحاجة للحصول على موافقة الآخرين أو قبولهم ترتبط ارتباطا سلبياً بمستوى النمو الأخلاقي ، وبمعني آخر كلما زاد الاعتماد على الآخرين للحصول على التقدير انخفض مستوى الحكم الأخلاقي ، بينما الحاجة للحصول على الموافقة أو القبول من الذات ترتبط ارتباطاً ايجابيا بمستوى الحكم الأخلاقي ، أي كلما زاد إحساس الفرد بالكفاية ارتفع مستوى الحكم الأخلاقي لديه ( 80 : Berns , 1997 ).

## ثانياً - هوية الأنا Ego Identity:

### تمهيد

يعتبر اريك أريكسون من أفراد الحلقة الدراسية الأولى لمدرسة التحليل النفسي التي انعقدت في فينا بالنمسا ومن أتباعها الذين تتلمذوا على يد مؤسسها سيجموند فرويد Freud كما ويعتبر من أشهر قادتها في النصف الثاني من القرن العشرين ويتميز اريكسون عن باقي أعضاء مجموعة التحليل النفسي الحديث بأنه استطاع أن يضع آراءه بطريقة علمية في شكل تصور لتطور الشخصية من خلال ثمان أزمات أو مراحل تستمر عبر حياة الفرد من مولده إلى مماته وتتأثر بشكل كبير بالعوامل النفسية والاجتماعية معاً .

**أولاً : تعريف الهوية اصطلاحياً :**

1. يستخدم مصطلح الهوية الشخصية personal identity بمعنى قريب من كلمة sameness : أي بمعنى دوام الشخص هو بعينه ( جوهرياً و على الرغم مما قد يعتريه من تغيرات وقريب من ذلك المعنى هوية الذات Ego identity بمعنى إحساسي بأني أنا هو أنا في سائر حالاتي وعلى مر الأيام ( الخولي ، 1976 : 46 ) .

**عرفها اريكسون بأنها** " الإحساس بالاستمرارية والتطابق مع الذات ومع الصورة التي يحملها الآخرون عن الشخص**( 539 : 1970 , Dignan ) .**

2. **ويعرفها مرسي( 1997 : 333 )**" بأنها تحديد الفرد لمن هو بحيث تكون توقعاته المستقبلية امتداداً واستمراراً لخبرات الماضي وتكون خبرات الماضي متصلة بما يتوقعه مستقبلا اتصالاً ذا معنى مع الشعور بأنه قادر على العمل كشخص منفرد دون انغلاق في العلاقة مع الآخر .

3. **عرفها مارشيا Marcia 1980** " بأنها البناء الداخلي للذات وأنها نظام دينامي للدوافع والقدرات والمعتقدات والتاريخ الخاص بالفرد وكلما تطور هذا البناء على نحو جيد بدا الفرد أكثر وعياً بمدى تميزه عن الآخرين ومشابهته لهم وبجوانب قوته وضعفه في شق طريقه في هذا العالم وكلما كان البناء أقل تطوراً بدا الأفراد أكثر اضطراباً بشأن اختلافهم عن الآخرين وأكثر اعتماداً على مصادر خارجية في تقييم ذواتهم " ( قاسم ، 2000 : 16 ).

4. **وعرفها ( الغامدي ، 2001 : 3 )** بأنها حالة نفسية داخلية تتضمن إحساس الفرد بالفردية والوحدة والتآلف الداخلي والتماثل والاستمرارية ممثلاً بإحساس الفرد بارتباط ماضية وحاضره ومستقبله وأخيراً الإحساس بالتماسك الاجتماعي ممثلا في الارتباط بالمثل الاجتماعية والشعور بالدعم الاجتماعي الناتج عن هذا الارتباط .

وتتبني الباحثة في هذه الدراسة تعريف الغامدي الاصطلاحي .

وتعرف الباحثة الهوية إجرائياً : بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس رتب الهوية بأبعاده المختلفة .

**ومن خلال عرض التعريفات السابقة يمكن استخلاص ما يلي :**

1. أن الهوية هي حقيقة الشخص وكينونته التي تميزه عن غيره
2. أن الهوية تتضمن الجوانب التالية :

(أ) ارتباط الفرد بماضيه وحاضره ومستقبله

(ب) إحساس الفرد بالتفرد والاستقلالية ووعيه بذاته وبالآخرين

(ت) حاجة نفسيه للفرد يتوقف عليها تماسكه الداخلي وأمر وجوده

(ث) دور اجتماعي يقوم به الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين

**ثانياً : نظرية اريكسون في تطور الهوية :**

تعتبر **نظرية اريكسون Erikson في النمو النفسي الاجتماعي Psychical Development** بصفة عامة ونمو هوية الأنا Ego identity بصفة خاصة تعبر عن رؤية جديدة خرجت بالتحليل النفسي من الدائرة الضيقة للفرضية الفرودية القائلة بالحتمية البيولوجية المتمثلة في القوي النفس / جنسية كأساس للنمو إلى مجال أوسع استدخل فيه القوى النفسي / اجتماعية Psychosocial Forces وذلك من خلال افتراضه لسير النمو تبعاً لمبدأ التطور Epigenetic Principle المؤكد لتأثير العوامل الاجتماعية في تشكل النمو وعلى هذا الأساس يري أريكسون النمو كعملية تطورية ناتجة عن التفاعل بين الأساسين البيولوجي والاجتماعي وما يثمر عنه من نمو شخصي خلال مراحل العمر المختلفة (الغامدي ، 2001 : 6 ) .

وقد ظل اريكسون على ولاء لفرويد حيث ضمن الليبيدو في البناء الأساسي لنظريته ولكن بدون بعض الجوانب التي يشملها هذا المفهوم وتشابه اريكسون مع فرويد في احتفاظه بأهمية الدافع الفطري ولكنه لم يوافق فرويد في اهتمامه الزائد بالجانب الفوضوي في الشخصية ( الهي ) دون الجانب المتعقل ( الأنا) ( عبد الرحمن ، 1998 : 271 : 272 ).

حيث اعتبر اريكسون الأنا أساس للسلوك الإنساني ولقيام الإنسان بوظائفه وهي بنية مستقلة للشخصية أي أن بعض وظائف الأنا وأدائها لم ينشأ لتجنب الصراع بين الهو ومطالب المجتمع (جابر ، 1986 : 164 ) .

وعلى الرغم من ذلك فإن اريكسون لا يقلل من تأثير العوامل البيولوجية والنفسجنسية في نمو الفرد ولكنه يشدد على تأثير الثقافة والمجتمع .

**وهو يصف مرحلة الكمون عند فرويد بأنها فترة نمو ازدهار أكثر منها فترة ركود وقد قسم النمو إلى ثلاث مراحل** : مرحلة الرشد الأولى ثم مرحلة الرشد وأخيراً مرحلة النضج ويعتقد

اريكسون أننا جميعا نتعامل مع ثماني مهمات ( مطالب) نمائية حرجه خلال فترة حياتنا وكل واحدة منها تصبح مركز الاهتمام في تلك الفترة المحدودة من الحياة ولذلك فان اريكسون يضع ثماني مراحل للنمو النفسي الاجتماعي وكل مرحلة تسمى استناداً للمهمة النمائية ( الحاجة النمائية ) المسيطرة وتكون مركز الصراع في ذلك الوقت وفي كل منها هناك مواجهة مباشرة مع البيئة وبكل واحدة منها هناك صراع بين أسلوب تكيفي حسن وأسلوب تكيفي سيء للتعامل حين المواجهة ( بين الثقة وعدم الثقة ) وكل صراع يجب أن يتم حله بنجاح في الفترة التي يظهر فيها قبل الشروع بحل الصراع الذي يظهر في المرحلة اللاحقة و الحل الناجح يكون نسبياً ويتضمن تطوير " نسبة مفضلة ومرغوبة Favorable Ratio بين البديل حسن التكيف وسيء التكيف ( ثقة اكبر من عدم الثقة ) .

وعلى العكس من فرويد فإن المهمات والموضوعات الثمانية للنمو عند أريكسون تكون موجودة منذ الولادة وتبقي طول فترة الحياة ( قاسم ، 2000 : 74 – 75 ).

ويختلف اريكسون عن فرويد في رؤيته لطبيعة الصراعات النفسية الجنسية فقد كان فرويد يطمح في أن يكشف عن الحياة الفعلية اللاشعورية وان يفسر كيف تؤدي الصدمة المبكرة إلى بعض الأمراض النفسية في الرشد وكان يرى أن الفرد إذا ترك لغرائزه سوف يتعرض للفناء الاجتماعي وعلى العكس من ذلك كانت مهمة اريكسون في لفت النظر إلى قدرة الإنسان على الانتصار على مزالق الحياة النفسية الاجتماعية وان كل أزمة شخصية واجتماعية تمثل تحدياً بالنسبة للإنسان وتؤدي إلى نموه وسيادته وسيطرته على العالم ( جابر 1986 : 164- 166 ) ، أي أن الإخفاق في مرحلة نمائية معينة يمكن أن يصحح بالنجاح في المراحل التالية ( الأشول ، 1996 : 95 ) .

ويري اريكسون أن تحقيق الذات يحدث فقط بعد تمكن الفرد من الوصول إلى حل مقبول للأزمة أو المشكلة النفسية الاجتماعية الأساسية التي يواجهها الفرد ( منصور وآخرون ، 1998 : 53 ) ويذهب اريكسون إلى القول أن عملية التطبيع الاجتماعي تمر بثماني مراحل وهو بذلك متأثر باتجاهات فرويد في هذه المراحل وقد مكنت خبرة اريكسون الطويلة في العلاج النفسي من وضع درجة كافية من الوقائع الاجتماعية التي يعيشها الفرد ليجعل منها خطة ناجحة في توجيه الانتباه إلى مشكلات النمو الاجتماعي ( أبو جادو ، 1998 : 87 – 88 ).

ونظراً لاهتمام أريكسون بالمظاهر الاجتماعية للتطور ووصفه مراحل التطور بمصطلحات علم النفس الاجتماعي ( واطسون وآخرون ، 2004 : 162 ).

يطلق على نظريته أحياننا النظرية النفسية الاجتماعية في النمو وهي تعتبر من النظريات النفسية الدينامية حيث تتناول الدوافع الحيوية والانفعالية وطرق التوفيق بينها وبين متطلبات البيئة الاجتماعية ، وقد تناول أريكسون في نظريته مراحل نمو الأنا وتكون الشخصية على نسق نمو الجنين حيث يتوالي

ظهور أعضاء معينة من الجسم في أوقات محددة ثم يتكون الطفل كاملاً في النهاية وبنفس الطريقة تنمو شخصية الفرد ويسير نموها حسب مخطط نمو حيث تنمو مكوناتها في تتابع ومراحل تكون في النهاية الشخصية ككل ( أحمد ، 2003 : 227 ).

وقد قدم أريكسون منظوراً جديداً فيما يتصل بعلاقة الفرد بالوالدين وبالمصفوفة التاريخية التي تقع فيها الأسرة وقد أكد اريكسون على الوضع النفسي التاريخي الذي تتشكل فيه أنا الطفل حيث يرى أن نمو الأنا مرتبط بالطبيعة المتغيرة للمؤسسات الاجتماعية والأنساق القيمية ( جابر ، 1986 : 65 ) .

وأصبح هدف النمو عند أريكسون خلق شخصية متوافقة مع الواقع الاجتماعي وليس كما يرى فرويد خلق شخصية متوافقة مع نفسها وهو بذلك يؤكد على دور المجتمع والعلاقات بين الأفراد في النمو الفردي ( منصور وآخرون : 1998 : 53 ).

فنمو الشخصية يسير طبقا لخطوات تم تحديدها مسبقاً باستعداد الكائن الحي للتعرف على المجتمع المحيط به والتفاعل مع هذا المجتمع الذي يبدأ بصورة باهتة للأم وينتهي بصورة واضحة للبشرية كلها( عودة ، 1984 : 85 ).

**ثالثاً : مراحل النمو النفسي الاجتماعي :**

الإنسان عند أريكسون كائن نمائي تمضي حياته في نماء متواصل من خلال ثمان مراحل نمائية لكل مرحلة ايجابياتها وأزماتها وقمة الأزمة في الشخصية " مرحلة المراهقة "

تلك التي يسميها أريكسون بأزمة الهوية Identity Crisis حيث تلتقي صراعات الشخصية وتتجمع أما صوب السواء أو في اتجاه عدم اليقين والهوية والذوبان في الآخرين والشعور بالاغتراب وما يترتب عليه من أعراض نفسية واجتماعية . وتتميز مراحل النمو عند أريكسون بتفاعلاتها الاجتماعية ، فالإنسان كائن عضوي نفسي واجتماعي وكل مرحلة من مراحل نموه لها ديناميتها الاجتماعية والنفسية والإنسان يستطيع أن يتجاوز صراعاته النفسية ويتخطى حدود الأزمة إذا ما توافرت له فرص تجاوزها نفسياً واجتماعياً في مرحلة لاحقة (عيد ، 1998 : 72 – 73 ).

والفرد عند أريكسون ينمو إلى المرحلة التالية بمجرد أن يكون مستعداً لذلك بيولوجياً ونفسياً واجتماعياً واستعداده الشخصي يقابله الاستعداد المجتمعي ولذلك يصف اريكسون ثماني مراحل متتابعة من مراحل النمو تقع الأربعة الأولى منها في دور الطفولة وتشمل المهد والطفولة المبكرة والطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة وتقع المراحل الأربعة الثانية في دور البلوغ وتشمل المراهقة والرشد ومنتصف العمر والشيخوخة ( قناوي وآخرون ، 2001 : 270 – 276 ).

وقد افترض أريكسون أن كل مرحلة نفسية اجتماعية مصحوبة بأزمة وهي نقطة تحول في حياة الفرد ينشأ عن النضج الفسيولوجي وعن المطالب الاجتماعية التي على الشخص أن يستجيب لها في تلك المرحلة . وتتحدد المكونات المختلفة للشخصية نتيجة لطريقة معالجة هذه الأزمات

والصراع جزء لا يتجزأ من نظرية أريكسون وهو جزء حيوي ويرجع ذلك إلى النمو وما يرتبط به من اتساع دائرة العلاقات الاجتماعية .

وقد ركز أريكسون بوضوح على الجانب الاجتماعي وبسبب هذا التركيز ظهر مصطلح الاجتماعي النفسي فبينما نظر فرويد إلى النفس بشكل منفصل تقريبا ( ما عدا تأثير الوالدين والأقارب ) فإن اريكسون اعتبر تطور الشخصية يتأثر بعمق ليس بواسطة الأسرة وإنما بواسطة العديد من الوكالات الاجتماعية الأخرى ( المدرسة – الأصدقاء – رفيق الزواج ) وكلهم يقومون بادوار في تشكيل الشخصية .

ولم يغفل أريكسون ما للثقافة من دور في تشكيل الشخصية فقد رأى أن الثقافة هي التي تضيف المظهر الإنساني للحياة حيث يري أن الإنسان يحيي بقوى غريزية وهنا تقوم الثقافة بدور التأكيد على ضرورة استخدام القوى الغريزية بشكل صحيح فالبيئة الثقافية لكل فرد هي التي تختار له طبيعة تجاربه وليس الطفل ووالديه وحدهم ( أحمد ، 2003 : 234 – 235 ).

**المرحلة الأولى مرحلة الثقة في مقابل عدم الثقة Trust versus mistrust**

تبدأ هذه المرحلة منذ لحظة الميلاد إلى الشهر الثامن عشر تقريبا ومن سمات هذه المرحلة الحيرة و القلق ويتوقف ذلك على مدى إحاطة الطفل بالرعاية والإشباع والاهتمام فإذا تمـت تلبيـة احتياجاتـه فسيكون أقرب إلى الاطمئنان أما إذا أسيئت معاملته فسيكون أقرب للحيرة.

ويعتبر أريكسون أن الشعور بالثقة هو حجر الزاوية في هـذه المرحلـة بالـذات وإذا فقـد الإنسان ثقته بنفسه وفي الآخرين فسيكون عرضة للمشاكل وهناك العديد من الدراسات والبحـوث التجريبية التي تشير إلى أن الطفل يتعلم الثقة خلال السنة الأولى من الولادة فالطفل يرغـب فـي حب الآخرين واهتماماهم ويشعر بذلك من خلال مداعبتهم واحتضانهم له مما يجعله يشعر برغبـة الآخرين وحبهم له ( القاضي ، 1981 : 130 ).

والطفل في هذه المرحلة يعتبر نفسه سيد الموقف فهو يحصل على كل ما يريد وقتما يريـد يأكل وينام ويلعب وقتما يحب و طفل هذه المرحلة بحاجة إلى أن يشعر بأهميته وبقيمتـه وإذا مـا تحقق له ذلك فسوف يقوي لديه الفرصة للتغلب على المشاكل وبنسبة أعلى بكثير من غيره ممـن يعانون من عدم الثقة ومن مشاعر الشك حيث أن الناس المتصفين بالثقة والحب لا يقدمون عـادة على ارتكاب الجرائم وإثارة المشاكل ، ويذهب أريكسون إلى القول بأننا نولد ولدينا الشعور بالقيمة والكرامة وليس من حق أحد أن يحرمنا من هذا الحق ويقع على الوالدين مهمة توعية الطفل بقيمته وكرامته وإذا ما أحس الطفل بأنه موضع ثقة الأهل ومحط اهتمامهم فسوف يشعر بالصحة والسواء وأن الأبوين يبذلان كل الجهد في سبيل مصلحته ( القذافي ، 1996 : 124 – 125 ).

ويؤكد أريكسون بشكل كبير على ما للأم من دور كبير في هذه المرحلة حيث يعتمد الطفل عليها اعتماداً كلياً في توفير الغذاء والحماية والحب والمأوى والعطف والاهتمام وتتأثر شخصية الطفل بنـوع

الرعاية التي تلقاها ، وإذا كان انطباعه ايجابياً وضع ثقته في الغير واعتمد عليهم مستقبلاً وبادلهم الثقـة بالثقة ويمكننا القول حينئذ أن الطفل قد مر هذه المرحلة بسلام ، أما إذا قوبل الطفل بالإهمال والـرفض والكراهية وعدم الاكتراث فالنتيجة الحتمية التي تترتب على ذلك فقدان الثقة بالآخرين وتكوين اتجاهـات معادية للمجتمع ( جلال ، 1985 : 176 ) .

**المرحلة الثانية / الاستقلالية مقابل الشعور بالخجل والشك**

**( Autonomy versus shame and doubt )**

وتمتد هذه المرحلة من عمر 18 شهراً وتستمر حتى السنة الثالثة من عمر الطفل هـذه المرحلـة تقابل المرحلة الشرجية عند فرويد وفيها يتدرب الطفل على عمليتي الإخراج فإذا كان التدريب يتم بشكل سليم قائم على التفاهم والتقبل وتمت إحاطته بمشاعر الاحترام والتقدير وتشجيعه على تنمية التحكم فـي ذاته تشكلت لدى الطفل شخصية سوية مستقلة وبالمقابل إذا تم التدريب على ضبط عمليتي الإخراج مـن خلال القسوة والعنف ينشأ الطفل شاكاً في قدراته وتولد لديه الشعور بالنقص والعجز والإحـساس بقلـة كفاءته ( سمارة ، 1989 : 39 ).

ويجب التأكيد على أن نجاح الطفل في المرور بهذه المرحلة بسلام يؤدي إلـى تقويـة روح الشعور بالاستقلال وبالقدرة على السيطرة والى تأكيـد شـعوره بقيمتـه وهـي مـن الأساسيات التي يقوم عليها التفكير في الذات بينما فشل الطفل في مقابلة التوقعات الاجتماعية يؤدي إلى غضبه وسخطه وشعوره بالخوف من عقاب الآخرين ممـا يدفعـه إلـى الـشعور بالخجل وبالشك في قدراته .

ويرى أريكسون بضرورة احترام رغبة الطفل في الاستقلال وذلك بإعطائه بعض الحرية في القيام ببعض الأشياء التي لا تشكل خطورة عليه وبالتالي مساعدته في الاعتماد على النفس وتبعـاً لذلك يستطيع التخلص من الشك والخجل ، ومما يساعد على نمو استقلال الذات من وجهـة نظـر أريكسون هي مرحلة الروضة وذلك من خلال أن تتاح للطفل فرص حرية الاختيار وذلك بإعطائه مجموعة من الخامات والألعاب والأدوات مع عدم تدخل الكبار في عملـه ( القـذافي ، 1996 : 125 – 126 ) .

وهناك العديد من الأمثلة في حياتنا اليومية التي تؤكد على رغبة الطفل في الاسـتقلال والاعتمـاد على النفس ومنها إصرار الطفل على تناول الطعام بنفسه أو في تمسكه في ركوب الـسيارة أو النـزول منها وحده فإذا ما تدخل أحد لمساعدته فإنه يغضب ويبكي ويصر على تحقيق رغباته بنفسه ولن يرضى إلا إذا تركناه وشأنه لتحقيق ما أراد ويرجع السبب في ذلك إلى حاجة الطفل إلى الشعور بالاستقلال فـي هذه الفترة حتى يحقق مطالب النمو( الفقي، 1977 : 39 ).

أي أن هذه المرحلة تعد فترة ظهور الإرادة عند الطفل والرغبة في حرية التصرف والمشكلة التي تهدد الطفل في هذه المرحلة هو حرمانه من التعرف على الأشياء واكتشافها بنفسه مما يؤدي إلى تدمير شعوره بالاستقلال وحب الاستطلاع الأمر الذي يتولد عنه الشعور بالخجل والإحساس بالذنب ( القاضي : 1981 : 130 ) .

**المرحلة الثالثة : المبادأة مقابل الإحساس بالذنب**

**( Iditianative versus Guilt Sensorg )**

تبدأ هذه المرحلة من عمر ثلاث سنوات وتستمر حتى سن السادسة من العمر والطفل في هذه المرحلة يستطيع تأكيد ذاته من خلال وقوفه على قدميه واستقلاله عن الارتباط بالأم لذا فالطفل ينتقل إلى تحدي جديد وهو ماذا سيفعل بعد هذا الاستقلال ( أبو نجيله ، 2001 : 46 ) .

وينظر أريكسون إلى هذه المرحلة بكونها استمرار لعملية الانفصال عن الأم من الناحية الفسيولوجية فقد استطاع الطفل انجاز القدرة على التحكم في عضلاته واستطاع أن يقف على قدميه وأن يمشي والطفل في هذه المرحلة سوف يسعى إلى البحث عن أماكن أخرى وأهداف ومسافات متباعدة عن جسد أمه ، أي أن الطفل سوف يستخدم قدرته الجديدة لكي يكتشف العالم الخارجي (جلال ، 1985 ، 176 – 177 ) .

وفي هذه المرحلة يتعلم الطفل مهارات مختلفة من بينها كيف يتعاون مع الآخرين وكيف يتفاعل مع الجماعة وكيف يكون قائداً وتابعاً، فإذا تم تشجيع الطفل على ذلك فإنه ينشأ ولديه صفات المبادأة والمبادرة ، أما إذا لم يتم إعطاؤه الفرصة الكافية بإشعاره دائماً بأخطائه فإنه ينشأ لديه الشعور بالذنب وبذلك يتردد في إعطاء أي مبادرة بسبب عجزه وكثرة أخطائه ، وعلى الرغم من أن هذه المبادرة والمبادأة تبدأ قبل هذه المرحلة إلا أن الطفل في هذه السنوات يكون أكثر نشاطاً ورغبة في البحث والاستكشاف والشيء المهم الذي يبدأ في التكوين في هذه المرحلة هو الضمير والشعور بالمسئولية وقد تؤدي المبالغة في تكوين الضمير إلى الشعور بالذنب الأمر الذي يقضي على المبادرة ويعد نمو الضمير عامل مهم جداً لنمو الشخصية وتكيفها إلا أنه ينبغي الاعتدال في هذا الأمر ( سمارة ، 1989 : 39 )

وتعد هذه المرحلة مرحلة الرغبة القوية في العمل والنشاط وهي أيضاً فترة اللعب الخيالي وعن طريق هذه النوع من اللعب يمكن تنمية الابتكار والاستعداد الإبتكاري ، كما أن مرحلة الروضة من المراحل الهامة للنمو العقلي وبناء الشخصية القوية والتي تتمتع بقدر كاف من الثقة بالنفس والاستقلال والمبادرة مما يجعل الطفل حريص كل الحرص على تغذية نموه العقلي من الخبرات ( الفقي ، 1977 : 39 ) .

**المرحلة الرابعة مرحلة الاجتهاد في مقابل الشعور بالنقص**

**Industry Versus Inferiority Sensory**

وتبدأ هذه المرحلة من سن السادسة إلى الثانية عشر حيث ينتقل الطفل إلى المدرسة . ويثابر من أجل التعلم حتى تكبر الثقة في نفسه وفي قدراته على استخدام أدوات الأكبر منه سناً وإذا فشل الطفل فإنه يشعر بالنقص والدونية وسمي أريكسون هذه المرحلة بإسم مرحلة المثابرة ضد الشعور بالنقص والدونية وتعد مسألة الإحساس بالقدرة على العمل والانجاز عامل هام في هذه الرحلة ( جلال ، 1985 : 177 ) .

وتعد مرحلة دخول المدرسة هي بداية انطلاق الطفل حيث يتعلم كيف يحصل على المديح والتقدير والاحترام من قبل مدرسيه ورفاقه نتيجة لتفوقه وانجازاته في تعلم المواد الدراسية المختلفة أو ينال التشجيع والإعجاب إذا ما أنتج بيديه وهنا نجد أن مثابرته يجب أن تحتوي على مجموعة من الانجازات والمهارات المطلوبة ليصبح ناجحاً في علاقته الشخصية مؤهلاً للعطاء في عالمه الاجتماعي، ورغم أن المدارس قد أنشئت لبناء شخصية الطفل إلا أن فشل الكثير من الأطفال في الوصول إلى المستوى الذي يطلبه المعلم أو استخدام أسلوب العقاب يؤدي إلى قتل الاجتهاد ويشعر الطفل بالنقص والدونية بين زملائه و القليل من التلاميذ من ينجو من ذلك (الطفيلي ، 2004: 84).

والطفل في هذه المرحلة يسعي إلى الحد من هذه المخاوف التي تنتابه نتيجة لشعوره بالنقص من خلال البحث عن الفرص المتاحة لكي يتعلم العمل بنجاح مع بعض الإرشادات من قبل الكبار، وأيضاً من مميزات هذه المرحلة هو تعلم الطفل التفاعل مع الجماعة والانتقال من مرحلة اللعب الحر إلى مرحلة اللعب المنظم والهادف .

أما الطفل الذي لا يستطيع التفاعل مع بيئته وتحقيق المهام الموكلة إليه تتطور لديه مشاعر من الدونية والإحساس بالنقص (منسي ، 2000 : 191 ) .

والطفل بحسب وجهة نظر أريكسون هو القوة الدافعة وأن الكبار في بيئتهم هم الذين يستطيعون أن يساعدوه في تقدمه أو أن يحبطوه . أي أن لنشأة الطفل أهمية كبيرة فإذا ما كانت النشأة صحيحة فان الأفراد سوف يبدؤون بالتعلم والممارسة بكل قوة وكفاءة حتى في علاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهم والعكس صحيح .

ويجب أن نشير إلى أن هذه المرحلة التي تحدث فيها كل هذه المظاهر النمائية الهامة يعتبرها فرويد مرحلة كمون ( قاسم ، 2000 : 77 – 78 ) .

**المرحلة الخامسة مرحلة الهوية في مقابل تشتت الهوية**

**Identity versus indentity diffusion**

بداية هذه المرحلة هوسن المراهقة من **12 - 18** سنة تقريباً وغالباً ما يسعى المراهقون في هذه المرحلة إلى البحث عن هوياتهم وذواتهم وهم إما أن يتمكنوا من تحقيق ذواتهم أو يحدث لهم ما يسميه أريكسون ارتباك أو خلط لأدوارهم ويرجع السبب في ذلك إلى تفاعلات المراهقين التي تحدث مع العالم الخارجي من أجل الإحساس بالهوية وهذا الأمر له قيمة كبرى على الحياة النفسية للمراهق . إضافة إلى تحقيق تكيفه مع المجتمع. ويؤكد أريكسون على ما للتغيرات البيولوجية من دور هام ومؤثر في هذه المرحلة إذ أنها تحدث نوعاً من الاضطراب أو الارتباك للمراهقين . ولا شك أن هذه المرحلة تعد مرحلة حرجة من حيث النمو الجسمي والتغير السريع وبالتالي تظهر فيها تحديات نفسية كبيرة للمراهق . ويوضح أريكسون أن خطورة هذه المرحلة تكمن في غموض الدور و الشعور بالعجز وعدم النظر للذات كعضو منتج في المجتمع لذا يجد المراهق صعوبة في إيجاد هويته أو حتى دور مفيد في ثقافته( العواملة وآخرون ، 2003 : 42 )

ولاشك أن عملية التنشئة الاجتماعية تهدف إلى إعداد الطفل لدوره في الحياة سواء أكان ولد أو بنت ومن خلال مراحل النمو المختلفة وبخاصة مرحلة المراهق يحقق الولد ذاته ويجد هويته في المجتمع ( منسي ، 2000 : 191 – 192 ).

وهوية الأنا ينتج عنها معنى الفردية المتماسكة والتي تتيح للشباب الفرصة لحل صراعاته إضافة إلى أنه يتم عن طريقها تحقيق التوافق والتكيف والإحساس بذاته ومطابقة إدراكه لنفسه وانطباع الآخرين عنه .

ويرى أريكسون أن نمو وتطور الهوية يعتمد بالدرجة الأولى على دعم المجموعات المؤثرة وأن يكون لدى المراهق الاستعداد لتعلم الإخلاص والولاء لمجتمعه وبدون أن يكون للشاب ولاء وإخلاص لقيم مجتمعه فإنه قد يطور أنا ضعيفة ويمر بمعاناة تتمثل في غموض القيم أو حتى قيامه بالانضمام إلى جماعة منحرفة ليكون موالياً لها ( الطفيلي ، 2004 : 49 ) .

ومن الأسئلة التي يحاول المراهق الإجابة عنها في هذه المرحلة والتي تسهم في تحديد هويته ما يأتي :

- من أنا ومن أكون لهذا المجتمع الذي أعيش فيه ؟
- ما الوظيفة التي أرغب في أن أحصل عليها مستقبلاً ؟
- ما القيم والمعتقدات التي تنظم مسيرة حياتي وتقودها ؟
- ما النمط العام للحياة الذي أفضله على غيره ؟
- ما طبيعة الجماعة التي أفضل أن انتمي إليها وأتعامل معها ؟

- والأزمات النفسية تتمحور حول مغزى رئيس يتم من خلاله مواجهة الخبرات السلبية والايجابية وهناك ثلاثة أنماط من الأهداف الحياتية التي يمكن أن تعيق عملية تشكيل الهوية وهي :

1. **النمط الأول :** أن عدد من المراهقين يتوصلون إلى الإجابة عن التساؤل المتعلق بمعنى وجودهم الشخصي من دون أن يمروا بخبرة بحث أو تجربة الهوية التي يتم التوصل إليها دون المرور بأزمات تسمي بالإنضاج المبكر وتحدث هذه الحالة عندما يختار الفرد مهنة في مرحلة باكرة أثناء مرحلة المراهقة .
2. **النمط الثاني :** يسمى بالهوية السلبية ( Negative identity ) ويحدث عندما يدرك الأفراد أنهم يقيمون بشكل منخفض أو أنهم قد رفضوا من المجتمع الذي يعيشون فيه .
3. **النمط الثالث :** ويسمى غموض الدور ( Role Diffusion ) ويحدث عندما يصبح من الصعب لكثير من الأفراد التنسيق بين الأدوار المختلفة التي يؤدونها فعلى سبيل المثال عندما يكونون مع والديهم فأنهم قد يؤدون دور الطفل وعندما يكونون مع أصدقائهم أو أقرانهم فإنهم يلعبون دور الاستقلالية أو التمرد والعصيان .

إن محاولات الفرد للبحث عن نفسه ، يمكن أن تأخذ عدة أشكال كالبحث عن مهنة أو عمل أو محاولات الامتثال لجماعة يمكن أن تعد مؤشرا للبحث عن الهوية أن و المراهق يمكن أن يبني هويته عن طريق الامتثال للقيم السائدة وبطريقة سلبية عن طريق التمرد والانحراف ( السلطان ، 2009 : 58 – 59 ) .

**المرحلة السادسة : الألفة مقابل العزلة : Intimacy versus Isolation**

وتسمى في هذه المرحلة بمرحلة الرشد الأولى وفيها بعد أن يجيب المراهق على معظم التساؤلات التي كانت تدور في ذهنه والتي كانت تحيره وبعد أن يجد نفسه ويحدد هويته و مكانه فإنه يتوقع منه أن يكون مستعدا لتكوين العلاقات الحميمة والصادقة لذا يتوجب على المراهقين في هذه المرحلة أن يطوروا العلاقات الاجتماعية والمهنية والتعاونية مع الآخرين ويبدؤا أيضاً في التفكير عمن يشاركهم تلك الأفكار من الشباب من الجنسين ويرى أريكسون أن هذه المرحلة يبدأ فيها التفكير العملي والجدي باختيار الشريك المناسب من أجل تكوين الأسرة وتحمل مسئوليات العمل والزواج .

وخلال هذه المرحلة أيضا يكون الفرد قد اكتسب الإحساس بالهوية هذا الإحساس الذي يجعله يضحي برغباته في سبيل تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين حيث يزيده معرفته لهويته القدرة على الاندماج مع الآخرين دون الخوف من أن يفقد جانب جوهري من ذاته وتعد هذه الألفة هامة وضرورية لتحقيق الصداقة القوية والناجحة والزواج الذي له مغزى وهدف ( قاسم ، 2000 : 68 ) .

وتتميز هذه المرحلة والتي تسمى أيضاً بمرحلة الرشد الأولى بارتفاع الروح الاجتماعية لدى الفرد إذا ما نجح في المرور بها إضافة إلى تغلبه على العديد من مشاعر العزلة والانطواء حيث يغلب على الراشد الشعور بالألفة وهو ما يسمى لدى الأنا " القدرة على الحب " وهنا يجب أن نشير إلى رأي فرويد عندما سأله أريكسون عن الشخص السوي ماذا يمكنه أن يفعل بصورة جيدة فأجابه فرويد " الحب والعمل " ويقول أريكسون في هذا الصدد أنه لا يمكننا إدخال تحسينات على صيغة وجملة البروفسور ( عبد الرحمن ، 1998 : 291 – 292 ).

وفي حين أن الراشد الذي لم يصل بعد إلى مرحلة تحقيق الهوية فهو لا يزال مشتتاً ومنغلقاً على نفسه وسيبقى يشعر العزلة وانهماك الذات ولذا سنجده منعزلاً عن الآخرين .

وهذا يعني أنه إذا تمكن الفرد في المرحلة السابقة من تحقيق ذاته فإنه يصل إلى هذه المرحلة وهو قادر على الزواج والصداقة والتآلف وناجح في حياته أما إذا لم يتمكن من تحقيق ذاته في المرحلة السابقة فإنه يفقد ثقته بنفسه ويميل إلى العزلة عن المجتمع ( أحمد ، 2003 : 245 ).

**المرحلة السابعة : مرحلة الإحساس بالإنتاج مقابل الإحساس بالانهماك Genertivity versus stagnation**

تبدأ هذه المرحلة من سن 24 – 54 سنة وهي المرحلة التي يبدأ فيها الفرد بالتوالد وإنجاب الأطفال أما إذا لم تكن لديه الرغبة والدافع في الإنجاب فإنه يعيش مرحلة من الجمود وهي استمرارية للعزلة التي كان يعيشها سابقاً . ويرجع السبب في ذلك إلى عملية التنشئة الاجتماعية التي مر بها الفرد خلال المراحل السابقة من حياته ، وقد استخدم أريكسون مصطلح الإنتاجية في هذه المرحلة للإشارة إلى الاستسلام للمستقبل وللجيل الجديد .

ولعل أهم ما يميز هذه المرحلة هو تأسيس وحدة أسرية جديدة تقوم على الثقة المتبادلة والألفة والمحبة وتشمل أيضاً إعداد وبناء منزل جديد للبدء بدورة جديدة للنمو فبعدما يمارس الفرد حقه في اختيار شريك حياته إضافة إلى اختيار مجال العمل الذي يستطيع من خلاله أن يحقق ذاته يصل إلى النقطة التي يسأل فيها نفسه وماذا بعد ؟

ويمكن القول أن الزواج المستقر والناجح يعطي الفرد التأكيد من أنه مرغوب فيه من الطرف الآخر مما يجعله مسئولا عن تربية نشئ جديد في حاجة إليه ونجاحه في هذه المسؤولية يجعله واثقاً من نفسه ومن قدراته ومن أهميته في مجاله .

وهناك حقيقة مفادها أنه كلما كبر الأبناء قلت حاجتهم للآباء . وكلما زادت إجادة الفرد إلى عمله ووصلت إلى ذروتها لم يعد العمل بالنسبة إليه تحدياً أو تجديداً علاوة على ذلك يكون الفرد قد حصل على أقصى ما يصبو إليه من جزاء مادي أو أدبي من خلال عمله هذا ( قناوي وآخرون 2001، 295 – 296 ) .

والاهتمام بأمر الجيل التالي كما يشمل الإحساس بالإنتاج يشمل أيضاً الإحساس بالركود

فبالنسبة للإحساس بالإنتاج فمن خلاله يضمن الجيل التالي الآمال والفضائل والحكمة التي جمعها الأبوان على مر سنواتهم إضافة إلى كونها أيضاً تشمل الإحساس بالأبوة وهذه المشاعر تضمن الرعاية السوية للأطفال والرغبة في تحقيق الإشباع والراحة لهم . إضافة إلى النظر إليهم على أنهم أمانة في الأعناق وضعت في يد الفرد للثقة في مقدرته على رعاية هذه الأمانة .

ويبدأ الإحساس بالركود الذي يشعر به الفرد في الأربعينات عندما يحاول البحث عن دور مناسب له وهو كيف يستطيع ممارسة العطاء للآخرين وهو عطاء يكون نابع من ذات الشخص وليس مفروضاً عليه وهو أشبه بعملية خلق وإبداع بمعنى إخراج ما سبق أن أدخله ولكن في شكل جديد وقالب مميز يحمل طابعه الخاص ( أحمد ، 2003 : 245 ).

**المرحلة الثامنة تكامل الهوية مقابل اليأس ( النضج والحكمة )**

**Integrity versus Despair**

القليل فقط هم الذين يستطيعون حل أزمات المراحل السبع السابقة وهم فقط الذين يستطيعون تحقيق تكامل الهوية والشعور بالإيجابية نحو الحياة التي يعيشونها وعكس التكامل الذاتي هو اليأس أو الخوف من أن يتدخل الموت قبل أن يجد الفرد طريقاً منجياً إلى حياة لها معنى فإذا تغلب تكامل الأنا على الشعور بالإحباط يكون الناتج من ذلك هو التوافق السيكولوجي الذي ينتج الأنا المتصفة بالحكمة أو عدم الارتباط بالحياة في مواجهة الموت وللحكمة تأثيرها على الأجيال التالية أو كما يقول اريكسون" لن يخاف الأطفال الأصحاء من الحياة إذا كان الكبار من حولهم لديهم تكامل ولا يخافون الموت "( عبد الرحمن ، 1998 : 292 ).

والمقصود بالتكامل هنا هو شعور الفرد بتقبل ذاته وتقبل الآخرين وتقبل الظروف كما هي أطفاله زوجته – مهنته – وفي هذه الحالة يشعر الفرد بالكرامة ومن ناحية أخرى فإنه قد يشعر باليأس نتيجة لتقدمه في العمر وأيضاً لتدهور بعض الوظائف الجسمية ولكن وبحسب رؤية أريكسون فإن لهذه المرحلة جوانب قوية وهي كما أسلفنا تتمثل في الحكمة عند الفرد وهي تعد خلاصة تجارب مراحل النمو المختلفة التي مر بها الفرد ( منسي ، 2000 : 193 ).

وعموماً فإن كل مرحلة من المراحل الثماني التي سبق ذكرها تعطي فرصة لنمو قوى خاصة ، أطلق عليها أريكسون الفضائل الأساسية التي يعتقد أنها شاملة لكل الأجيال وأنها تنمو في الطرائق الموجبة المتكيفة لحل الأزمات في كل مرحلة من مراحل النمو وأن مواطن القوة البشرية ( الفضائل الأساسية ) هذه هي تطورية في طبيعتها تنمو خلال حياة الفرد وخلال تاريخ البشرية ككل ، وكل فضيلة مهمة وتمثل قوة منعشة في الحياة وهي ليست فطرية بل يجب تنميتها وتثبيتها باستمرار خلال دورة حياة الإنسان ويمكن إيجاز هذه الفضائل التي تقابل مراحل النمو في الآتي :-

1. **الأمل :** وتنمو هذه الفضيلة عن الثقة الأساسية ، وهو الاعتقاد المتواصل بأن الرغبات يمكن إشباعها .

2. **الإرادة** : وتنشأ هذه الفضيلة عن الاستقلالية وهي تصميم لا يمكن تغييره على ممارسة كل من حرية الاختيار وضبط النفس .

3. **الهدف :** وهو مشتق من المبادرة ويتضمن شعور بالشجاعة لتخيل الأهـداف المهمـة أو تصورها والسعي إلى تحقيقها .

4. **الجدارة :** وهي مشتقة من المثابرة ويمكن أن يطلق عليها شعور الحرفية وتتضمن المهارة في مواصلة المهام .

5. **الإخلاص أو الوفـاء :** الذي ينمو عن الهوية الذاتية ويتضمن ديمومة الولاءات الأساسـية والشعور بالمسئولية والصدق .

6. **الحب :** وهو مشتق من الألفة والمودة ويعتقد أريكسون بأنه أعظم الفضائل وفي الحقيقة أنه الفضيلة المسيطرة ويعرفه بأنه تبادلية الرفاق والأصدقاء في هوية مشتركة أي إيجاد المرء لنفسه في شخص آخر أو فقدانه إياها .

7. **الاهتمام بالآخرين** : وينشأ عن الفاعلية أو التوالدية وهو عبارة عن اهتمام واسع أو قلق من أجل الآخرين .

8. **الحكمة :** وتنشأ عن تكامل الذات وتعبر عن نفسها باهتمام متجرد بكل الحياة ونقل خبـرة متكاملة للجيل القادم ويكون أفضل وصف لها أنها تراث .

**الجدول (1-2)**

**الأزمات النفسية خلال المراحل الثمانية والعمر لكل مرحلة وفضيلة كل مرحلة والمرحلة التي تقابلها عند فرويد**

| مرحلة الحياة ( المرحلة النمائية) | العمر | الأزمة النفسية بهذا العمر | الفضيلة الأساسية لهذه المرحلة | المرحلة التي تقابلها عند فرويد |
|---|---|---|---|---|
| الطفولة | من الميلاد – 18 شهراً | الإحساس بالثقة مقابل الاحتساب بعدم الثقة | الأمل | الفمية |
| الطفولة المبكرة ( مرحلة ما قبل المدرسة ) | 18 – 3 سنوات | الحساس بالاستقلالية مقابل الإحساس بالخجل والشك | الإرادة | الشرجية |
| الطفولة المبكرة ( مرحلة ما قبل المدرسة | 3 -6 سنوات | الإحساس بالمبادرة مقابل الإحساس بالذنب | الهدف | القضيبية |
| الطفولة المتوسطة (مرحلة المدرسة الابتدائية ) | 6- 12 سنة | الإحساس بالجهد مقابل الإحساس بالنقص | الجدارة | الكمون |
| المراهقة | 12 – 18 سنة | الحساس بالهوية مقابل الإحساس بغموض الهوية | الإخلاص والوفاء | التناسلية |
| الرشد المبكرة ( ما بعد المدرسة ) | 18 – 24 سنة | الإحساس بالألفة مقابل الإحساس بالانعزال | الحب | |
| الرشد المتوسط | 24 – 54 | الإنتاجية مقابل الانحراف في الذاتية أو الذات | الاهتمام بالآخرين | |
| الرشد المتأخر | 54 فأكثر | الإحساس بالتكامل مقابل الإحساس باليأس | الحكمة | |

أن كل واحدة من هذه الفضائل تنشا فحسب عندما تواجه كل أزمة وتحل على نحو سليم وتتوقف الفضائل بعضها على بعض على نحو كبير إذ لا تنمو أي منها ما لم يتم نمو الفضيلة التي تسبقها ( السلطان ، 2009 : 62 – 63 ).

**رابعاً : جوانب الإحساس بالهوية عند اريكسون**

يرى أريكسون أن الوظيفة البنائية للأنا السوية هو احتفاظها بالشعور بالهوية Identity أو هوية الأنا أو الهوية السيكولوجية وهي حالة داخلة تتضمن أربع جوانب رئيسية :

**1. الفردية :**

وتعني الإدراك الواعي بالاستقلالية والفردية وتحقيق هوية مستقلة واضحة .

2. **التكامل وتوفيق المتناقضات :**

أي الإحساس بالكمال الداخلي واللاانقسامية وهو ما ينتج من العمليات اللاشعورية للأنا فالطفل النامي يكّون صوراً مختلفة للذات مثل أقل حباً أو أكثر حباً من قبل الآخرين النبوغ والفشل ، الطاعة والعصيان ، الثقافة والجهل وغيرها .

والأنا السوية تكامل بفاعلية بين هذه الصور الخيالية وينتج عن ذلك إحساس بالتكامل والانسجام الداخلي والتفرد مع نمو الشخص وتطوره .

3. **التماثل والاستمرارية :**

أي بذل مجهود شعوري للإحساس بالتماثل الداخلي والاستمرارية بين ما هو ماضي وما يتوقع أن يحدث في المستقبل والشعور بأن حياة الفرد ملائمة له وأنه منقاد في اتجاه ذا معنى .

4. **التماسك الاجتماعي :**

أي الإحساس الداخلي بالتمسك بالمثاليات والقيم التي تؤمن بها بعض الجماعات والشعور بالتدعيم الاجتماعي والصدق ، والهوية الثابتة تحقق إحساس داخلي بالتماثل والاستمرارية وبكونها ذات معنى للآخرين وأن الفرد قريب لإدراكهم وتوقعاتهم وعند حسن ظن الآخرين به وبذلك فالهوية كعملية مستقرة ليس فقط في ذات الفرد لكن أيضاً في ثقافته التي ينتمي إليها .

ويرى أريكسون أن المراهقين يعانون من إحساس بتشتت الهوية ناجم عن تركهم لطفولتهم من خلفهم وتحركهم قدماً خلال المراهقة ثم انتقالهم إلى مرحلة الرشد .

5. **بعدي الهوية عند اريكسون :**

عرف أريكسون 1956 الهوية بأنها المجموع الكلي لخبرات الفرد وسلم بأن تركيب الهوية يتضمن مكونين متميزين يرجعهما إلى كل من هوية الأنا Ego identity وهوية الذات Self identity وترجع هوية الأنا إلى تحقيق الالتزام في بعض النواحي كالعمل والقيم الأيدلوجية المرتبطة بالسياسة والدين وفلسفة الفرد لحياته كلها وغيرها .

**أما هوية الذات فترجع للإدراك الشخصي للأدوار الاجتماعية والبعدين هما :-**

1. **البعد الأيدلوجي :**

ويتضمن نواحي مهنية ودينية ( عقائدية ) وسياسية وفلسفة الفرد لأسلوبه في الحياة بما تشمل من قيم وأهداف ومعايير .

2. **البعد الاجتماعي أو هوية العلاقات البينشخصية :**

ويتضمن جوانب مثل الصداقة ، الأدوار الجنسية وطريقة الاستجمام أو الترفيه التي يختارهـا الفرد ( عبد الرحمن ، 1998 : 272 – 276) .

**خامساً : اضطراب هوية الأنا من وجهة نظر اريكسون :**

**يشير ( الغامدي ، 2001 : 7 ) إلى وجود شكلين أساسيين لاضطراب هوية الأنا من وجهة نظر أريكسون هما :**

**1. اضطراب الدور Role Confusion :**

يحدث عندما يفشل المراهق في تحديد أهداف وقيم معينة خاصة به ، ويفشل في تبني أدوار شخصية واجتماعية ، وذلك ناتج عن فشل المراهق في خلق تكامل بين توحدات الطفولة حيث تتحول فترة التعليق المسموح بها اجتماعياً إلى نوع من الاضطراب الذي يعمل على إعاقة المراهق لحل أزمة الهوية وتمنعه من القيام بالتزامات محددة نحو أدوار معينة .

**2. تبني هوية أنا سالبة The Adaptation of Negative Ego Identity**

تعبر عن إحساس المراهق بالتفكك الداخلي وهذا الإحساس أخطر من مجرد فشل المراهق في تحديد أدواره وأهدافه الشخصية والاجتماعية بل يتعداه إلى دفعة للقيام بأدوار غير مقبولة اجتماعياً ومرتبطة بالعديد من مشكلات المراهقة مثل الجنوح وتعاطي المخدرات والانتحار.

**سادساً : أزمة الهوية في المراهقة : Identity Crisis**

يواجه المراهق في هذه المرحلة أزمة ذات طابع بيولوجي اجتماعي ، وذلك نتيجة التغير الذي يحدث في جميع جوانب الشخصية والذي يؤدي حتما إلى النضج حيث ينمو الجسم بسرعة مع البلوغ ، وتطرأ عليه تغيرات هائلة تحدث قدراً من الاضطراب لدى المراهقين ، فتنشأ لهم أدوار اجتماعية جديدة ، فضلاً عن أن صورهم عن ذواتهم كأطفال لم تعد ملائمة لمظهرهم الجديد ، ومشاعرهم الجديدة نحو الجنس الآخر ، كما تنشأ مطالب وتوقعات جديدة لدى الأقران والكبار تختلف عن تلك التي كانت في الطفولة ، ويؤدي ذلك إلى اضطرابهم أو ما يطلق عليه أزمة المراهقة ، أو أزمة الهوية (أبو حطب وآخرون، 1999 : 321 ) .

يعني ذلك أن النضج يقابله تغيرات في التوقعات الاجتماعية التي تقع على عاتق المراهق من قبل الأسرة ، والمدرسة ، والأقران فيما يمكن أن يقوم به من أدوار . لذا ، يجد المراهق نفسه أمام العديد من التساؤلات التي تتعلق بهذه الأدوار وتؤدي إلى إحساسه بأزمة الهوية ، والتي تتبلور في سؤالين مهمين هما : من أنا ؟ وماذا أريد؟

ومن ثم ، تعد أزمة الهوية أحدى الصعوبات النمائية التي تواجه الفرد في مرحلة المراهقة ويعد " أريكسون " أول من تناول مفهوم أزمة الهوية عند المراهقين بوصفه مطلباً نفسياً اجتماعياً في المراهقة ، وحوله إلى مفهوم مركزي في علم النفس ، وذلك في كتابيه : " الطفولة والمجتمع " Childhood And Society ( 1963 ) ، والهوية :الشباب والأزمة " Identity : Youth And Crisis ( 1968 ) حيث يظهر في هذه المرحلة بعد نفسي اجتماعي طرفه الإيجابي هو الإحساس

بالهوية ، وطرفه السلبي هو تشتت الهوية ، بحيث يمكن القول أن أزمة الهوية في المراهقة سمة ثنائية القطب : القطب الأول وهو تحقيق الهوية ، وهو المكون الإيجابي لأزمة الهوية ، والقطب الثاني هو تشتت الهوية ، وهو المكون السلبي لهذه الأزمة .

ويعد الإحساس الإيجابي بالهوية مؤشراً على النمو السوي في المراهقة و هناك مظهران لتحقيق الهوية في المراهقة :

**الأول :** يتمركز حول العالم الداخلي للفرد ، ويتمثل في معرفة الفرد بوحدة ذاته واستمرارها عبر الزمن ويشمل ذلك معرفة الذات وتقبلها .

**الثاني :** يتمركز حول العالم الخارجي ، ويتمثل في معرفة الفرد وتقمصه لمثل عليا في ثقافته التي يعيش فيها ويعني ذلك الاشتراك مع الآخرين في بعض الخصائص الجوهرية .

**ويدفع هذا إلى القول بأن تحقيق الهوية في المراهقة يرتبط بخصائص الشخصية السليمة التي حددها أريكسون فيما يلي :**

أ. إظهار قدر من وحدة الشخصية .

ب. السيطرة الفعالة والإيجابية على البيئة .

ت. القدرة على إدراك الذات والعالم إدراكاً صحيحاً ( Erikson , 1968 : 92 ).

أما تشتت الهوية Identity Diffusion ، فإنه يعد الخطر الحقيقي الذي يواجهه الفرد في المراهقة ، والذي يشكل عائقاً أمام نموه السوي ، ولعل ذلك مرده إلى فشل الفرد في اكتشاف ماهيته ، وتحديد نوع الشخص الذي يريد أن يكونه ، وتحديد مركزه وموقعه في مجتمع الأقران والكبار وهو ما يطلق عليه غموض الدور ، أو خلط الدور Rolconfusion ، فضلاً عن تبني هوية سلبية مضادة للمجتمع تعبر عن نفسها في صورة ممارسة أدوار غير مقبولة اجتماعياً مثل الانسحاب الاجتماعي ، والجريمة والتطرف ، والتعصب ، والجنوح ، والإدمان .

**عوامل حدوث أزمة الهوية :**

الواقع أن أزمة الهوية يتفاعل في حدوثها عوامل شتى ، وإجمالاً ، فإنه يمكن تصور ثلاثة أنواع من العوامل التي يكون لها دخل في حدوث أزمة الهوية لدى المراهق ، وهي :

- عوامل تتصل بالتكوين الماضي لشخصية الفرد .
- عوامل تتصل بالحاضر: القيم والمعايير والأوضاع السائدة في مجتمعه ، وفي الثقافة التي يعيش فيها .
- عوامل تتصل بنظرة الفرد للمستقبل ، وما يسعى لتحقيقه من أهداف

(إسماعيل ، 2001 : 165 ).

**سابعاً : اتجاه جيمس مارشيا James Marcia :**

ساعد مفهوم الهوية الذي طرحه أريكسون على فهم نمو المراهق ، كما استثار حجماً هـائلاً من الأبحاث في مجال نمو الإحساس بالذات الذي يظهر في مرحلة المراهقة ومن الأبحاث الأكثر تأثيراً تلك التي أجراها جيمس مارشيا والتي بدأت بدراسة هوية الأنا Ego identity كمحاولـة لاختبار صدق المرحلة الخامسة لأريك أريكسون والتي تقع ضمن نظريته الخاصة بالنمو النفـسي الاجتماعي تلك المرحلة هي مرحلة المراهقة ولقد طور جيمس مارشيا مفهـوم تـشكيل الهويـة كمحاولة لدراسة الشخصية في هذه المرحلة بما يتيح القياس في جوهر نظرية أريكسون وهو يرى أن هناك أربعة أشكال من الهوية تنشأ في فترات الذروة لنمو الشخـصية ( قنـاوي وآخـرون ، 2001 : 298 ).

والأسلوب الذي استخدمه مارشيا في هذا البحث هو عقد مقابلات شخصية مـع المـراهقين تسمح للباحثين القائمين بالمقابلة أن يصنفوا المراهقين إلى واحدة من أربع حالات الهويـة ويقـوم هذا التصنيف على أساس تقدمهم نحو تحديد الهوية في مجال من عدد من المجـالات الـسياسية والأيدلوجية والدينية والاتجاهات نحو الجنس الآخر وفي مجال العمل .

وكانت الأسئلة الرئيسية الهامة في المقابلات تدور حول ما إذا كان المراهق قد خبر أزمـة ( أو أنه قد فهم على نحو واضح قضية الهوية و اكتشاف البدائل ) وما إذا كان المراهق قد حقـق الالتزام أم لا ( بمعنى نجاحه في إيجاد إجابات مقنعة على الأسئلة السابقة ) وعلى أساس الأزمـة والالتزام يصنف المفحوص إلى واحد من أربع حالات الهوية ( الهوية المشتتة -المنغلقة – المعلقة – المحققة ) ( كفافي ، 2009 : 73 ).

ولقد قدم مارشيا معاييراً لتقدير مراتب الهوية قصد منها أن تستخدم مع أفراد مرحلة المراهقة المتأخرة ما بين 18 – 22 سنة وذلك أن العمليات المزدوجة فـي الاستكـشاف والالتـزام هـي اعتبارات التقدير الأولية وهذه المعايير تكاد تنطبق على هذه السن أكثر من انطباقها على المراهقة المبكرة والمتوسطة حيث تتميز المراهقة المتأخرة بالثبات في مقومات الشخصية ومن ثم فإنها تلك الفترة من الحياة التي تتحقق فيها الهوية لدى معظم الناس ( قناوي ، وآخرون ، 2001 : 299 ).

ويؤكد مارشيا أن نمو الهوية لا يبدأ في مرحلة معينة ولا ينتهي بها حيـث يـرى أن إدراك تمايز الذات يبدأ في مرحلة المهد وتصل إلى اكتمال نموها ( أي المرحلة الأخيرة لها مع تكامـل نمو الذات لدى الإنسان في مرحلة الشيخوخة ، و الأمر المهم في المراهقـة خاصـة المراهقـة المتأخرة أنه لأول مرة تتزامن وتجتمع أبعاد النمو الجـسدي والمهـارات المعرفيـة والتوقعـات الاجتماعية معاً لتمكن الشباب من تنظيم وتجميع هويات الطفل من أجل بناء مسار عملـي نحـو مرحلة الرشد ( شريم ، 2009 : 190 – 191 ) .

**ثامناً : رتب هوية الأنا Ego identity status:**

**1. تحقيق الهوية الأنا Ego identity Achievement :**

يمر المراهق في هذه الرتبة بأزمة هوية وذلك من خلال محاولة استكشاف ما يناسبه من أدوار على المستوى الأيدلوجي والاجتماعي ولكنه في نهاية الأمر يتجاوز هذه الأزمة ويصل إلى حلول مناسبة لها ويلتزم بأيدلوجيات معينة إضافة إلى بحثه في العديد من الاختيارات المهنية وكذلك القيم والأفكار والأهداف والأدوار المختلفة ثم يتخذ قراره تبعاً للشروط التي وضعها حتى لو كانت مخالفة لاختيارات والديه ورغباتهما ، كما أنه يعيد تقديم معتقدات الماضي ، مما يوفر حلولاً تسمح له بالتصرف بحرية وهؤلاء الأفراد لا يتأثرون بالتغيرات المفاجئة التي تحدث في البيئة المحيطة ولا بالتحولات غير المتوقعة لكنهم يكونون قادرين على التوافق ولا سيما أن هذه الرتبة هي الأكثر نضجاً من الناحية النمائية مقارنة بالرتب الأخرى ويستجيب الأشخاص في هذه الرتبة للضغوط بصورة أفضل كما تكون أهدافهم أكثر واقعية . ولديهم رؤية إرشادية أفضل من غيرهم من الرتب الأخرى وقد يحصل لبعض الأفراد في هذه الرتبة تراجع إلى رتبة ( تعليق الهوية ) وذلك بهدف عمل استكشافات جديدة وقد يكون سبب ذلك ظهور أفكار جديدة غير مستساغة بالنسبة لهم أو أنهم يكتشفون قدراتهم في مناطق خاصة أو قد يعود تغييرهم للاختيارات التي تمت من قبل إلى تأثرهم ببعض الأشخاص المهمين لديهم مثل الوالدين أو الرفاق ويرى وترمان أن هذه العودة أو التراجع لرتبة تحقيق الهوية ليست ارتداداً وإنما هي استعادة لأزمة الهوية واستمراراً لعملية تشكل الهوية.

ومن السمات والصفات المميزة للفرد المحقق لهويته الثقة بالنفس البعد عن القلق ، الشعور بالرضا والسعادة عند قيامه بالأعمال والأدوار التي يستطيع القيام بها . الانفتاح على الأفكار الجديدة ، مواجهة المشكلات بشكل مباشر ، والقدرة على التحدي و اتخاذ القرارات بعد البحث وتقييم المعلومات وتحمل نتائج القرارات و الشعور بالكفاءة والثبات المرتفع والقدرة على مسايرة التغيرات الفجائية التي تحدث في البيئة و القدرة على أداء المهام و الواجبات العقلية بصورة جيدة ، والقدرة على تكوين علاقات ألفة مع الآخرين بشكل موجب الاستعداد لمشاركة الآخرين مشاعرهم وأفكارهم والتعاون معهم والاهتمام بمشكلاتهم أكثر من الاهتمام بأنفسهم بالإضافة إلى التوجيه الذاتي والاستقلالية والشعور بالاحترام والتقدير والنظرة الايجابية للذات والتقدير الذاتي المرتفع (المجنوني ، 2001 : 44 – 45 ).

**2. تعليق هوية الأنا Ego Identity Moratorium :**

هي حالة حادة من أزمة الاكتشاف ويبحث أفراد هذه الفئة عن قيم ليتبنوها في النهاية ، وأفراد الهوية المؤجلة يكافحون من أجل تحديد هوية شخصية من خلال اختيار الأدوار

والمعتقدات البديلة إلا أنهم لم يتخذوا بعد التزامات معينة أو أنهم طوروا فقط أنواعاً من الالتزامات مؤقتة إلى حد بعيد .

يعبر مصطلح التأجيل أو التعليق عن فترة من التأخير تمنح للفرد غير المستعد لاتخاذ قراراً ما أو تقبل التزام معين وتعتبر المراهقة فترة اكتشاف للبدائل قبل القيام بالالتزامات ويعاني بعض أفراد الهوية المؤجلة من أزمات متواصلة وكنتيجة لذلك يبدو عليهم الاضطراب وعدم الاستقرار وعدم الشعور بالرضا والأفراد المصنفين في هذه الفئة يتجنبون مواجهة المشاكل ولأن هؤلاء الأفراد يعانون من أزمات فقد يشعرون بالقلق .

بسبب عدم وجود حلول للقرارات التي لديهم فهم دائماً بحالة نضال مع عالم القيم والخيارات المتباينة وهم معتادون على عدم التنبؤ وعلى التناقضات .

ويعتبر مارشيا فترة التأجيل هذه متطلبا رئيسياً وضرورياً لتحقيق الهوية المنجزة فعندما يمارس الفرد عملية تجريب اتجاهات وقيم ومعتقدات وسلوكيات مختلفة وجديدة وغير تقليدية فإن العالم يبدو بالنسبة إليه غير مستقر تماماً ، كما قد لا يبدو مكاناً مرغوباً فيه ؛ ويميل معلقو الهوية للتعبير عن أوهامهم بتحدي ما يرونه وما يسمعونه كالرغبة بتغيير الحكومة والسياسات والتعليم وباختصار الرغبة في تغيير النظام ككل .

وأفراد الهوية المؤجلة غير فعالين في تقديم بدائل واقعية قابلة للتطبيق لأن ذلك يتطلب خبرات حياتية وهوية ورغبة في الوصول إلى تسويات والتزام دائم ( شريم ، 2009 : 1991 )

**3. انغلاق هوية الأنا Ego identity Foreclosure :**

يرتبط انغلاق هوية الأنا بغياب الأزمة متمثلاً في تجنب الفرد لأي محاولة للكشف عن معتقدات وأهداف وأدوار ذات معنى أو قيمة في الحياة مكتفياً بالالتزام والرضا بما تحدده قوي خارجية كالأسرة أو أحد الوالدين أو المعايير الثقافية والعادات ويميل منغلقي الهوية إلى مسايرة الآخرين والاعتماد عليهم أكثر من مشاركتهم في تحديد الخيارات المناسبة والمحققة لذواتهم مع إظهار التزام غير ناضج لا يعتمد على التفكير الذاتي مكتفين بما يحدد لهم من أهداف ومثالاً على الانغلاق الخالص اختيار الأفراد أصدقائهم وأعمالهم وزوجاتهم وأفكارهم وفق رغبات الموجهين لهم دون تفكير منهم وكنتيجة لهذه المسايرة يلاقي منغلقو الهوية في هذه الرتبة تقديراً من الكبار مما يعزز هذا التوجه لديهم ، ويؤدي غالبا إلى افتقاد التلقائية في المواقف الاجتماعية إضافة إلى العديد من الاضطرابات النفسية المرتبطة بدورها بخلل في النمو خلال الطفولة ( الغامدي ، 2005 ، 9 ) .

**4. تشتت هوية الأنا Ego Indentity Diffusion :**

ينتج تشتت الهوية كنتيجة لضعف إحساس الفرد بأزمة الهوية المتمثلة في ضعف رغبته في الاستكشاف واختبار البدائل المتاحة من جانب ، وأيضاً عدم التزامه بما يتم اختياره من أدوار

، والشخص الذي يتسم بتشتت الهوية عادة ما يتصف بالتقدير المنخفض لذاته ، وكذلك بالعلاقـات الشخصية السطحية مع الأشخاص الآخرين ، والأفراد في هذه الرتبة لا يشعرون بحـاجتهم إلـى تكوين فلسفة أو أدوار محددة في حياتهم مع عدم الالتزام بما يواجههم من أدوار جاءت بمحـض الصدفة وبدون تخطيط مسبق لها ، كما أن الأفراد في هذه الرتبة أقل تقديراً لذواتهم ، ويفتـرض أركر ووترمان ( 1983 ) Archerand Waterman أن كل فرد يكون مشتتاً بـصورة أوليـة وهو بحاجة إلى تحقيق هويته ، إلا أن التغيرات التي تحدث له عند البلـوغ سـواء الجـسمية أو النفسية أو الاجتماعية أو المعرفية قد تساعد على استمرارية حالة التشتت لديـه وفـي المراهقـة المبكرة لا يكون لدى المراهق القدرة المعرفية للتفكير الإجرائي الشكلي والذي يساعده في عمليـة البحث والاستكشاف للهوية ، ذلك أنه غير قادر على عقد مقارنة بين البدائل على الرغم من توفر معلومات مناسبة لديه عنها ، وغير قادر على مناقضة المعلومات من أجل عمل اختيارات وغيـر قادر على تفعيل مهاراته وقدراته ، لذلك يكون من الصعب عليه الوصول إلى تحقيق الهوية فـي فترة المراهقة المبكرة .

كما أن مشتتي الهوية أقل توجيها وضبطاً للذات ، وأكثر أنانية وحباً للذات ، وتركيزاً على النفس وأقل نضجاً في جوانب النمو المعرفي والأخلاقي مقارنة بالأفراد في الرتب الأخرى ، كما يتصفوا بالنمطية والسطحية في تكوين العلاقات مع الآخرين ، الميل للانفصال عن الأسرة والمجتمع والسلبية والحيادية واللامبالاة ، والتأثر بشكل كبير بضغوط الأصدقاء وصعوبة التأقلم والتكيف مع الظروف وقد اعتبر أريكسون ( 1958 ) Erikson حالة تشتت الهوية حالة غير مستقرة وذات خطورة كامنة ، ذلك أن الشخص في هذه الرتبة يخفق في تحقيق الهوية التي يساعد المجتمع في تقديمها إليه ، كما أشار إلى أن تشتت الهوية تمثل حالة عابرة في مسار تطور الهوية وما يحدد خطورتها هو استمرارية هذه الحالة و درجتها .

ولا يعتبر تشتت الهوية في مرحلة المراهقة علامة تشخيصية فقط بل ومشكله تطورية ذلك أن استمرار التشتت كسلوك دائم يؤدي إلى الانسحاب من الواقع وفي الحالات المتطرفة يؤدي إلى عدم تكامل الشخصية Personality Disisntegration والاغتراب Alienation أو الانتحار Suickide (عسيري ، 2002 : 26 – 27 ) .

**تاسعاً : مجالات الهوية عند مارشيا :**

قد تتضمن الهوية العديد من المكونات الجسدية ، الجنسية ، الاجتماعية ، المهنيـة ، الأخلاقيـة ، الأيدلوجية ، والخصائص السيكولوجية التي تشكل مجمل الذات .

وقد يعرف الأفراد أنفسهم من خلال مظهرهم الجسدي والجندر الذي ينتمون إليه وعلاقـاتهم الاجتماعية وعضويتهم في الجماعات ومهنتهم وعملهم والانتماء الديني والسياسي والأيدلوجي وقـد

توصف الهوية بمصطلح مفهوم الذات الكلي فهي شخصية لأنها تتعلق بالفرد ذاته واجتماعيـة لأن لها صلة بالآخرين ( شريم ، 2009: 198 ) .

**أولاً : المجال المهني :**

وهي المهنة ومسار العمل الذي يود الفرد أن يتبعه حيث يسعى للتعـرف علـى قدراتـه وميوله من جهة ومطالب المجتمع من جهة أخرى ومن المتوقع أن يقيم الفرد قدراته وميولـه وأن يكشف عن الفرص الاجتماعية المتاحة أمامه وأن يحدد اتجاهاً ملتزماً يتـصف بمقتـضاه وهـذا الالتزام قد يتخذ صوراً شتى منها ما هو عائلي ( يتعلق بالأعمال المنزلية وتربيـة الأطفـال ) أو مهني ( سباك – سمكري – سكرتير ) أو تعليمي ( تدريب مهني – تخصص جامعي – صناعي ) هذه الصور قد تتداخل وتترابط معاً لكن الأهم هو ما ينجزه الفرد أي ما يحوله من ( طفل ) متلقي في مرحلة تفتح إلى ( راشد ) منتج وما يصاحب ذلك من سلوكيات وانعكاس ذاتي بما يتمشي مع أسلوب الحياة .

**ثانياً : مجال المعقدات الدينية :**

لا تعد الآراء السياسية أو الدينية من القضايا الأساسية في المقابلة الشخصية ولكن اختيـار مارشيا لهذين المجالين في تقدير هوية الفرد لأنهما من أكثر المجالات التي تمدنا بتقدير لأيداوجيته ( أفكاره ومعتقداته ) فأحد افتراضات نظرية النمو النفسي الاجتماعي – كما أوضحها أريكـسون يقوم على أن الفرد في أثناء تحركه من شخص متلقي في مرحلة الطفولة إلى شخص معطي فـي مرحلة الرشد يحدث تغير في النسق الفكري لديه فالمعتقدات الدينية والسياسية التي تتـشكل فـي الطفولة من المفترض أن لا تعمل إلا في نطاق ضيق في الرشد .

والمعتقدات الدينية مثل وجود ا ومعايير القضايا الأخلاقية وغيرها هي مدخل سهل للعالم الأيدلوجي للفرد وتؤخذ الاستجابات ذات المغزى الفكري عن قضايا الدين كـدليل علـى البنـاء الأيدلوجي والفكري المصاحب لتشكيل الهوية ورغم ذلك وجود الدين من عدمه لا يمثـل معيـاراً لتحقيق الهوية لكن التعمق في القضايا الأيدلوجية والفكرية هي المعيار في ذلك وكذلك قدرة الفرد على تحديد معتقد ديني بعينه من عدمه .

**ثالثاً : مجال المعقدات السياسية :**

يعد هذا المجال من أكثر المجالات أهمية لدى جماعات المراهقين في مرحلة المراهقة المتأخرة فهو مثل الدين يسهم في استنتاج وجهة النظر عن العالم وإذا كان الانتقال من مرحلة الطفولة إلى الرشد يحتاج إلى الإحساس بالمسئولية اتجاه الآخرين والالتزام بالآراء حول القضايا السياسية والاجتماعية يعد احد مظاهر الإحساس بالمسئولية ويعد الجانبان السياسي والديني

يشكلان مدخلاً ثابتاً لفلسفة الفرد في الحياة وقد يوجد أشخاص بلا التزامات دينية ولكنهم يملكون التزامات سياسية واجتماعية .

**رابعاً : مجال العلاقات مع الجنس الآخر :**

لا يتوقع أحد أن عشرين عاماً من عمر الفتى أو الفتاة تمثل خبرة كافية ودراية بالعلاقة مع الجنس الآخر بما يؤدي إلى الوصول إلى الهوية النمائية في هذا المجال مثلما يتوقع من نفس الفرد في هذا السن أن يبلغ القمة في اكتمال الخبرة المهنية في دنيا العمل للوصول إلى هوية مهنية نهائيـة أو أن يصل إلي هوية نهائية للمشاركة الاجتماعية بمعنى أن التوقعات الخاصة بتحقيق الاكتمال في نـضج العلاقات مع الجنس الآخر يعتمد على ما يقابله الفرد من خبرات كافية حقيقية أو بديلـة بمـا يـنعكس بالضرورة على خبرته تلك لتشكل سلسلة من القيم الأولية وتمثل نوعاً من الالتزام المبدئي تجاه تلك القيم ( قناوي وآخرون ، 2001 : 312 – 327 ) .

**تعقيب على نظريتي أريكسون ومارشيا :**

1. يرى مارشيا أن رتبة الانجاز هي أكثر رتب الهوية نضجاً من الناحية النمائية تليها رتبة التأجيل والتي تعتبر رتبة انتقالية يبدو فيها الفرد وكأنه يحقق هويته ثم تأتي بعدها رتبة الانغلاق وتتميز بقدر من الثبات أما رتبة الانتشار فهي أقل هذه الرتب نضجاً وهذا ما يتفق مع نظرية أريكسون .
2. أما عن المسارات النمائية لتشكيل الهوية فيرى أريكسون أن نمو الهوية يكون تبعاً لنتيجة التأثيرات البيئية والنضج ويميل أريكسون في افتراضاته للنموذج البنائي أحادي الاتجاه إذ يرى أن كل مرحلة تنجم عن المرحلة السابقة بل هي مطلب أساسي للمرحلة التالية .

**عاشراً : العوامل المؤثرة في تطوير الهوية :**

يمكن الإشارة إلى بعض العوامل التي تؤثر بوضوح على تكوين الهوية لدى المراهق وحصرها في ثلاثة عوامل هامة وهي : مقدار النمو المعرفي الذي يحققه المراهق وطبيعة علاقاته بوالديه وتثير الوسط الاجتماعي الذي يحيط بالمراهق .

**1. النمو المعرفي :**

يمكّن النمو المعرفي المراهق من أن يتخيل أو يتأمل الهويات المستقبلية الممكنة والمراهقين الذين يسيطرون سيطرة كاملة على التفكير التصوري والذين يفكرون بطريقة تجريدية والذين يفكرون بأساليب أكثر تطوراً وتعقيداً وهم الأقدر على إثارة الأسئلة المتضمنة في أزمة الهوية وعلى إيجاد حلول وإيجابيات مقنعة أكثر من المراهقين الذين يظهرون مستوى أقل في جوانب النمو المعرفي وقد وجد أن المراهقين الذين في حال تأجيل الهوية أو في حال تحقيقها يتبنون أسلوب معالجة البيانات الذي يتضمن البحث النشط عن المعلومات الهامة بدلاً من الاعتماد على

الآخرين في اتخاذ القرارات ( مثلما يفعل المراهقون المتعجلون) أو الاندفاع إلى اختبارات في اللحظة الأخيرة ( كما يفعل المراهقون المشتتون ) والمراهقون الذين في حال تأجيل يبدو أنهم في حال أفضل لأنهم منفتحون على الخبرات بأنواعها ويستفيدون من ذلك في تكوين هوياتهم .

**2. علاقة المراهق بوالديه :**

وهي عامل مؤثر في تكوين هوية الفرد ويبدو أن المراهقين الذين تعرضوا لإهمال أو رفض كانوا أقرب إلى حال التشتت وبالطبع فإن كل مراهق لديه الفرصة لأن يتوحد مع الأشكال الوالدية العطوفة المانحة للحب والتقدير وكان لديه الفرصة ليكسب بعضا من صفاتهم المرغوبة وذلك لأن البعض من المراهقين يفشل في ذلك لسبب أو لآخر فإنه بالتالي يفشل في تكوين الهوية أو يكون هوية سلبية أما المراهقين الذين يكونون في حال التعجل فيبدو أنهم يكونون قريبين جداً من آبائهم الذين يتسمون بالتسلط والسيطرة ويبدوا أن هؤلاء المتعجلين في تكوين هوياتهم لا يناقشون السلطة الوالدية في اختباراتها لهم .

وفي المقابل ظهر أن المراهقين الذين في حال تأجيل الهوية أو الذين حققوها يملكون قاعدة آمنة تتمثل في علاقات وثيقة مع الآباء في المنزل مع قدر معقول من الحرية في أن يكونوا مستقلين فيما يتعلق بحقوقهم الشخصية وفي مناقشاتهم وتعاملاتهم مع أفراد الأسرة وهؤلاء المراهقين ينمون إحساساً بالقرب والاحترام مع آبائهم مع القدرة على الاختلاف معهم ويجدون التشجيع في أن يقارنوا وجهات نظرهم ومنظوراتهم الشخصية بتلك التي عند الآخرين ولهم مساحة من الحرية تسمح بالتقييم وبالتغيير في وجهات نظرهم .

**3. تأثير الوسط الاجتماعي :**

وللوسط الاجتماعي دور في توفير فرص الاحتكاك للمراهق وخصوصاً بعد المرحلة الثانوية لذا فالمراهق الذي تتاح له فرصة الالتحاق بالجامعة يكون له فرصة التعرف علـى آراء متباينـة ويتشجع على التفكير باستقلالية في القضايا المختلفة وكثيرا ما توفر سنوات الدراسـة بالجامعـة الفرصة لحدوث التأجيل على نحو يسمح بتكوين الهوية على أسس متينة أي أن سنوات الجامعـة تمثل فترة التأجيل بعدها يحدد المراهق هويته علـى النحـو الـذي يـراه ( كفـافي ، 2009 : 176 – 177 ) .

## ثالثاً : المراهقة Adolescence

تعرفها سلامة (142:1991 ) " بأنها الفترة الواقعة بين نهاية الطفولة وبداية الرشد ، ومن السهل تحديد بداية المراهقة ، ولكن من الصعب تحديد نهايتها ، فالبداية تكون بالبلوغ ، أما نهاية المرحلة فتتحدد بوصول الفرد إلى اكتمال النضج في مظاهر النمو المختلفة".

**ويعرفها زهران (323:1995)** " بأنها مرحلة الانتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج ، وتمتد من الثالثة عشرة إلى التاسعة عشرة تقريباً أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين ( أي بين 11 – 21 سنة ) . ولذلك تعرف المراهقة أحياناً باسم The Teen Years ، ويعرف المراهقون أحياناً باسم Teen Agers ، ومن مظاهرها النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية ".

**ويعرفها الطواب(365:1995)** " بأنها المرحلة النمائية أو الطور الذي يمر فيه الناشئ ، وهو الفرد غير الناضج جسمياً وعقلياً واجتماعيا وانفعالياً نحو بدء النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي ".

**ويعرفها الدسوقي (145:2003 )** " بأنها مرحلة نمائية من مراحل النمو تقع بين الطفولة والرشد ، وتمثل هذه المرحلة فترة حرجة من حياة الفرد ، بمعنى أنها تحتاج إلى تكيف من نوع جديد ، يختلف تماماً عما كان الفرد قد تعوده من قبل وهي تبدأ عادة بنهاية مرحلة الطفولة ، وتنتهي بانتهاء مرحلة الرشد أو النضج ".

**خصائص مرحلة المراهقة :**

- تعتبر مرحلة المراهقة هي مرحلة تغيير جوهري في حياة الفرد ، فالتفكير يصبح أكثر تحديداً ويتحول إلى أن يكون تفكيراً منطقياً ويتعامل المراهق مع المجردات .
- ينظر إلى مرحلة المراهقة على أنها مرحلة اضطراب انفعالي حيث يمر المراهق بأزمة ذاتية حيث لا يعرف ما إذا كان ما زال طفلاً تابعاً لأسرته أو أصبح راشداً مستقلاً عن أسرته ، وفي هذه المرحلة تتكون القيم عند المراهق ويشغل بالقضايا الجنسية والعلاقات مع الآخرين .
- تحمل مسئولية توجيه الذات وذلك بتعرف المراهق على قدراته وإمكانياته والاعتماد على نفسه في اتخاذ القرارات .
- اتخاذ المراهق فلسفة في الحياة ومواجهة نفسه والحياة الحاضرة والتخطيط للمستقبل

- المراهقة فترة بناء خبرات جديدة ومسئوليات وعلاقات جديدة مع الأقران والكبار ، فإن لم يجد المراهق التوجيه المناسب والفهم الدقيق لمطالبه فلا شك أن حياتـه لـن تخلـو مـن الاضطراب .
- المراهقة مرحلة البحث عن الذات ، عن الهوية الذاتية ، فالمراهق يريد أن يعرف من هو؟ ، وماذا يريد ؟ وما أهدافه وطموحاته وقدراته ؟ أنها مرحلة الميلاد الحقيقي للفرد كـذات منفردة مستقلة .
- المراهقة مرحلة اتخاذ القرارات ، قرار الاختيار التربوي والمهني ، قرار اختيـار الـشريك ، اختيار القيم والاتجاهات ، اختيار الأصدقاء ، اختيار أسلوب التعامل مع الحياة .

كثرة الصراعات في حياة المراهق كالصراع بين الاستقلال عن الوالدين ، والصراع بين طموحات المراهق وإمكاناته ، الصراع بين القيم التي اكتسبها والقيم الدخيلة ، الصراع بين الإشباع الجنسي وعادات المجتمع وقيمه (خطاب ، 2007 : 68-69 ) .

- المراهقة مرحلة انتقالية ولا يعني الانتقال تغير عما حدث من قبل ، ولكنه يعني مرور إلى مرحلة أخرى ، وهذا يعني أن ما حدث من قبل سوف يترك بصماته على ما يحدث الآن ، وما سوف يحدث في المستقبل .
- تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة هامة في حياة الفرد بسبب تأثيراتها الجـسمية والنفـسية ، وكذلك بسبب تأثيراتها الحالية على السلوك والاتجاهات ، وتأثيراتها طويلة المدى في حياة الفرد .
- المراهقة مرحلة تغير ، ويوازي معدل التغير في السلوك والاتجاهات خلال المراهقة معدل التغير الجسمي ، فعندما يكون النمو الجسمي سريعاً ، يكون أيضاً التغير فـي الاتجاهـات سريعاً ، وعندما تبطئ هذه التغيرات الجسمية ، تبطئ التغيرات السلوكية والاتجاهات .
- لكل عمر مشكلاته الخاصة ، إلا أن مشكلات المراهقة غالباً ما تكون صعبة في التـأقلم معها ، لأن كثيراً من المراهقين لم يخبروا من قبل التأقلم مع المشكلات بمفردهم (الطواب ، 1995 : 70 – 73 ).

## مظاهر النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة :

يحقق المراهق تقدماً اجتماعياً كبيراً في مرحلة المراهقة ، حتى لتكاد شخصيته أن تتحدد فيها ، فالمراهق يصل في نهاية هذه المرحلة إلى النقطة من النمو التي سيواجه بها مـسئولياته المهنيـة

والاجتماعية . وأهم المظاهر الدالة على التقدم الاجتماعي الذي يحرزه المراهق كثيرة منها :

أ. يسير المراهق خطوات في طريق استقلاله عن والديه ، ويكون متعجلاً لهـذا الاسـتقلال ويريد المراهق أن تكون له حياته الخاصة التي لا يتدخل فيها أحد .

ميل المراهق إلى الجنس الآخر والذي يكون في بادئ الأمر خفي وغير واضح ثم يتطور هذا الميل ويصبح ميلاً واقعياً واضحاً فيحاول المراهق أن يجذب إليه انتباه الجنس الآخر

ب. تظهر بعض العمليات الاجتماعية مثل المنافسة والتعاون والتسامح والتعصب لبعض الآراء والمطلوب هو المنافسة من أجل التفوق وتحقيق الذات والتميز في الأداء وليس المنافـسة في السلبيات كما تظهر القيادة التي يستمد منها المراهق مفهوم الذات والانتماء وتزيد مـن اتجاهاته الإيجابية نحو الذات والآخرين .

ت. تزداد قدرة المراهق على المشاركة الاجتماعية لفهمـه للمعـايير والتقاليـد والأعـراف الاجتماعية فتبدأ المشاركة تأخذ الدور الاجتماعي المقبول .

ث. يميل المراهق إلى مقاومة أوجه السلطة المتمثلة في الآباء والأمهات وغيرهم ؛ بمعنـى أن المراهق دائماً يرفض القيود التي كانت مفروضة عليه في مرحلة الطفولة وبدايـة تكـون نسق اجتماعية ومعايير تتسق مع أسلوبه في التكيف .

ج. يقل سلوك المسايرة لدى المراهقين الذي كان يتسم بالآلية في الطفولة ويبدأ في تأكيد ذاتـه مع وجود الثقة بالنفس .

ح. يميل المراهق إلى الانتماء لجماعة من الجماعات إما بالأنشطة الرياضية أو الثقافيـة أو رحلات وغيرها ، يشعر معها بدوره في المجتمع وإدارة الحوار والنقاش مع أفراد غيـر أسرته .

ومن المؤثرات الهامة في سلوكيات المراهق اجتماعيا دور كل من الأسرة وأساليب التنـشئة والمعاملة والوالية والمدرسة ووسائل الإعلام والثقافة السائدة والمستوحاة والمنقولة من دول أخرى وجماعة الرفاق (خطاب ، 2007 : 70 ) .

## رابعاً : المكفوفون ( المعاقون بصرياً ) :

### تمهيد:

تعتبر نعمة الإبصار من أعظم نعم الله سبحانه وتعالى على الإنسان . حيث يعطي الجهـاز البصري للإنسان كمية كبيرة وغير محدودة من المعلومات عما يحيط به خاصة وأن الجزء الأكبر من التعلم يكتسب عن طريق حاسة البصر ، والبصر يعتبر نافذة هامة من نوافذ اطلاع الإنـسان على العالم الخارجي ومصدر هام من مصادر تحصيل المعرفة أو المهارات ، أو الخبـرات مـن البيئة الخارجية المحيطة بالإنسان .

فالإبصار هو الحاسة الأكثر أهمية من بين الحواس الخمس التي يمتلكها الإنسان ، ومن هنا يعتبرها بعض الباحثين الحاسة المهمة عند الإنسان ، لأنها مرتبطة بما يسمى التفكير البـصري ، أي محاولة فهم العالم من خلال لغة الشكل ، والصورة ، والتفكير يـرتبط بالـصورة والـصورة مرتبطة بالخيال ، والخيال يرتبط بالإبداع ، والإبداع يرتبط بالمستقبل ، والمستقبل ضروري لنمو الأمم والجماعات والأفراد ، وضروري لخروجهم من أسر الواقع الضيق المحـدود إلـى إقامـة المستقبل الأكثر حرية والأكثر إنسانية ( رسلان : 2009 : 261 ) .

ولا شك أن الفرد يشعر بقيمة وظيفة الإبصار عندما تـصاب العـين بـأذى أو اضـطرب وتتعطل القدرة على الإبصار ، الأمر الذي يؤدي بالفرد إلى الاعتماد على حواسه الأخرى كالسمع ، واللمس وغيرها ....

وغالباً ما يشعر الناس المبصرون أن الشخص الكفيف يعيش في عالم مظلم يخلو مـن الإثـارة والمتعة لكن أدبيات الإعاقة البصرية لا تدعم هذا الافتـراض فالإنـسان الكفيـف لا يفقـد الدافعيـة لاستكشاف عالمه والتفاعل معه ( الحديدي ، 2003 : 162 ، محمد ، 2003 : 124 ) .

### تاريخ الفكر التربوي في رعاية الكفيف :

يظل البشر – رغم اختلاف نظريات تطور المجتمعات و إصلاحها – هم العصب الأساسي للحراك المجتمعي على اختلاف أصعدته السياسية والاجتماعية ، والاقتصادية ، والمحلية والقوميـة ، والعالميـة ، ويمثلون بؤرة هذا الحراك وعدته الأساسية في رسم غد أفضل ومستقبل أكثر إشراقاً لمجتمعاتهم .

ومما لاشك فيه أن المكفوفين هم جزء من هذا الرصيد البشري الذي يتشكل في أي مجتمع إنـساني وقد خضعت معاملة الكفيف للثقافة التي تسود في كل مجتمع ، ففي الجماعات البدائية التي سادت فيها ثقافة الصيد والقنص ، كان الكفيف إنسانا لا قيمة له يلازم النساء والأطفال عندما يذهب الرجال للـصيد ، فـإذا عاد الصيادون فرحين بصيدهم أعطوه نصيباً من قنصهم لا يزيد على نصيب امرأة أو طفل .

وفي مجتمع الرعي الذي تغلب عليه المسحة القتالية حيث تنشب الحروب بين القبائل للـصراع على مناطق الكلأ ، كثر عدد المصابين بعيونهم في القتال وكثر عدد العميان الذين لديهم خبـرة فـي

الحرب ، فأصبحوا قوة تستشار قبل أي معركة إضافة إلى تحولهم إلى كهان يحرسون في المعابد يتلقون القرابين ، يتنبئون الغيب ويستمطرون السماء ويدعون على الأعداء ، ويمنون قومهم بالنصر

أما المجتمعات التي جمعت بين الرعي والزراعة مثل القبائل البدوية في الشرق وفي الصين وآسيا الصغرى ومدينة اسبرطة في اليونان ، ظلت معاملة المكفوفين قائمة على الازدراء والتجنب ، أو حتى تتخلص منهم ، ونظراً لكون العميان دائماً فقراء وعاجزين ومن السهل وقوعهم في الأسر كان السادة لا يرضون بهم خدماً ولا عبيداً . لكن وجد في بلاد اليونان بعض العميان الذين استطاعوا أن يصلوا إلى درجة معلمي الأطفال في الأسرة اليونانية ، إذ كانوا يقصون عليهم خرافات دينهم وأساطير حروب اليونان ضد طروادة وغيرها . وعندما سادت الزراعة على الرعي واختفت الحاجة إلى المقاتلين الأصحاء تحسنت معاملة الكفيف لأن الزراعة تقوم على التضامن الأسري .

وفي المجتمع المصري القديم كان مرض الرمد منتشراً عند قدماء المصريين حيث وجد أقدم كتاب عن الرمد مكتوباً على ورق البردي في طيبة عام 1872م ، كما وجد أخصائيون في علاج العيون وأمراضها ، وكان يعتبر فقد البصر هو افتقاد الإنسان للآلهة ومحاولة علاجه كان ينظر إليها على أنها تدخل في إرادة الآلهة ويستدعى غضبها وثورتها ( سليمان ،2000 : 30 ) .

بينما قدر الإغريق أعمال هومر Homer وهو شاعر إغريقي كفيف عاش في القرن الثامن قبل الميلاد وتعتبر ملحمة الإلياذة والأوديسة أحد أشهر الملاحم التاريخية ، وقد اعتبره الإغريق مصدراً للحكمة ونظروا إلى أعماله على أنها بطولية ( زريقات ، 2006 : 23 ) .

وقد نادي أفلاطون في الجمهورية وأرسطو في المدينة الفاضلة بضرورة التخلص من المكفوفين بالإعدام وجاء ذلك أيضاً في قوانين ليكورجوس Lycurgus وسولون Solon الايثني، وفي روما ظل الناس يغرقون المكفوفين في النهر حتى جاء رومولوس Romulus فحد من هذا التصرف وطالب تشكيل جمعيات أهلية للبت في مدى صلاحية الطفل للمواطنة من عدمه .

وكان بوذا يوصي بالرفق بالمعوقين لا سيما المكفوفين ، فأقام الحكام البوذيين في الهند معاهد رسمية للعناية بهم .

ومع بداية ظهور الديانات السماوية تغيرت معاملة المكفوفين وأصبحت أكثر إنسانية ، فقد نهت الديانة اليهودية عن قتل الطفل الكفيف لأنه هبة من الله يجب المحافظة عليه والإحسان له ، وفي التفسير اليهودي جاءت الآية : " يفتح الرب أعين العميان " وفي الأدب اليهودي توجد عبارة " الكفيف كالميت " والتلمود يأمر كل من يمر بكفيف ( أن يترحم عليه كما لو كان يترحم على ميت قريب له ) .

وعندما جاءت المسيحية قدمت للمكفوفين العون المادي ونصحت بضرورة معاملتهم برفق وعطف ، ولعل نبذ المكفوفين يرجع إلى الاعتقاد بأن لمسهم قد ينقل المصيبة إلى اللامس
( سليمان ، 2000 : 31 ) .

وما أن جاء الإسلام حتى كرّم النفس البشرية في كل صورها فقد ذكر القرآن الكريم أن الرسول صلي ا عليه وسلم كان يخاطب بعض عظماء قريش ، فأقبل عليه ابن مكتوم وهو شـخص كفيـف فأعرض عنه الرسول الكريم فأنزل ا سبحانه وتعالى **قوله " عبس وتولي * أن جاءه الأعمـى * وما يدريك لعله يزكى * أو يذكر فتنفعه الذكرى** " عبس : ( 1 – 4 ) .

وقد تميز بعض المكفوفين العرب في مجالات مختلفة ونذكر منهم هنا بشار بـن بـرد ، وأبـا العلاء المعري ، وطه حسين وغيرهم ( أحمد ، 2009 : 137 ، 138 ) .

وفي العصور الوسطي لم توجه المجتمعات اهتماماً بالمكفوفين إلا بنوازع دينية ففي عام 1178 أقام دوق بافاريا داراً للمكفوفين لإعاشتهم وتدريبهم على بعض الحرف ، وفي باريس أقيم ملجأ يـضم بعض العائدين من الحروب الصليبية الذين فقدوا أبصارهم وعلى نسقه وبدافع ديني أيضاً أنشئت عدة ملاجئ في عدد من عواصم أوربا لإيواء العميان ، وقد تحول كثير منها فيما بعد إلى مدارس لتربيتهم وتأهيلهم ( عبد الرحيم ، 1997 : 73 ) .

ويجب أن نشير إلى أن الاتجاهات الحديثة نحو المكفوفين والبرامج التربويـة الخاصـة تعـود لحوالي مائتي عام تقريباً عندما أنشئت أول مدرسة خاصة للمكفوفين في فرنسا عام 1785 على يـد فالنتين هوي Valntin Huay حيث اقترح إقامة مؤسسات لتعليمهم بعض المهن اليدوية البـسيطة ، كذلك ظهرت مؤسسات في انجلترا وأمريكا لتأهيل المكفوفين اختلفت دوافعها وتربيتها حسب فلسفة كل دولة حيث كانت الفلسفة الإنسانية في فرنسا ، والفلسفة الدينية في انجلترا والفلسفة الاقتـصادية فـي أمريكا ، وهكذا تغيرت نظرة المجتمع نحو المكفوفين من الاتجاه نحو الإحسان إلى الاتجاه الإنساني ثم الاتجاه الاقتصادي ( سليمان ، 2000 : 34 ) .

وفي القرنين التاسع عشر والعشرين أصبح تعليم المكفوفين إلزاميا فقد ظهرت طريقـة لـويس برايل وقد كان لهذه الطريقة أثر بالغ في تطوير البرامج التربوية للأفراد المعوقين بـصرياً ، وقـد أحرز تعليم المكفوفين تقدما كبيرا من خلال نظام النقاط البارزة الذي طوره برايل ( أحمد ، 2009 : 138 ) .

وابتدعت إليزابيث جيلبرت نظام لتعليم المكفوفين بالمنازل ودعمته بوسائل تربويـة متعـددة ، ووضعت مشكلات المكفوفين في بؤرة الاهتمام ، ففي انجلترا قامت اللجنة الأهليـة للعميـان بحملـة رعائية يؤيدها حزب العمال وفي عام 1920 صدر قانون المكفوفين الذي ضمن لهم مستوى معيـشي ومن ثم أصبح عمل الجمعيات الخيرية وهيئات الإحسان الأهلية مجرد تقديم المساعدات السنوية لهم ، وأصبح هناك نوعان من المؤسسات التعليمية للإعداد المكفوفين بعضها تابع للدولة والبعض الآخر تابع للجمعيات الخيرية ( سليمان ، 2000 : 34 ) .

## تعريفات الإعاقة البصرية :

### 1) التعريف اللغوي للكفيف :

تعددت الألفاظ في اللغة العربية للتعريف بالشخص الذي فقد بصره ، وهذه الألفاظ هي : الأعمى ، الأكمه ، والكفيف أو الضرير ، العاجز .

وأصل كلمة ( أعمى ) مأخوذة من أصل مادتها العمه ، والعمه كما في لسان العرب التحير والتردد ، وقيل العمه التردد في الضلالة والتحير في منازعة أو طريق ، ويقال العمه في افتقاد البصر و البصيرة ، وقيل العمى في البصيرة كما العمى في البصر ، ويقال أرض عماء أي بلا إمارات أو علامات ، وغالبا ما ترد كلمة عمه ومشتقاتها في معرض الذم ، ووردت في القرآن الكريم آيات استخدم فيها لفظ العمه بما يوحي بالضلالة﴿لَعمرك إنهم لَفي سكْرتهم يعمهون ﴾ (الحجر : 72)
( أحمد ، 2009 : 141) .

وكلمة ضرير تعني الأعمى لأن الضرارة في اللغة هي العمى والضرير مشتقة من الضر " وتعني سوء الحال " الذي يصل إليه الفرد أو الأفراد .

وتطلق كلمة العاجز على الفرد الكفيف الذي يلاحظ أنه قد عجز عن قضاء حاجاته وهي مشتقة من العجز وعدم القدرة ، والعامة يطلقونها على الكفيف لملاحظتهم أنه قد عجز عن الأشياء التي يبصرونها هم ، أما كلمة الأكمه فيه مشتقة من الكمه ، وتعني العمى عند الميلاد وتطلق على المولود المطموس العين الأعمى .

أما كلمة " الكفيف أو المكفوف فمشتقة من الكف ، وكف ) عن الأمر كفا :
انصرف وامتنع بصره ( ذهب ) وكما يقال كف بصره فهو مكفوف والمكفوف تعني الضرير ( لسان العرب ) ( نصر ا ، 2002 : 182) .

وقد ورد لفظ الأكمه والأعمى في بعض آيات القرآن الكريم ومنها على سبيل الذكر : ﴿ وتُبرئُ الأَكْمه والأَبرص بِإِذْنِي ﴾( المائدة : 110)
" لَيس علَى الأَعمى حرج " ( النور : 61 )
﴿ ومن أَعرض عن ذِكْرِي فَإِن لَه معِيشَةً ضنكًا ونَحشُره يوم الْقِيامةِ أَعمى ،قَالَ رب لِم حشَرتَنِي أَعمى وقَد كُنتُ بصِيرا ﴾ (طه: 125) (القريطي،376:2001) .

وقد أدى التطور الطبي الحديث إلى الحفاظ على حياة الأطفال حديثي الولادة من الإصابة بالإعاقة البصرية والأسباب المؤدية إليها كما أثّر التقدم العلمي والتكنولوجي على حياة الأفراد المكفوفين وضعاف البصر ، فالتطور في مجال الحاسوب وتوفر الأدوات والمواد المطبوعة المكبرة وغيرها ساعد على توفير نوعية الحياة الأفضل لهم ( زريقات ، 2006 : 24 – 25 ) .

**ثانيا : تعريف الإعاقة البصرية من المنظور الطبي القانوني :**

يختلف تعريف فقد البصر من الناحية الطبية من بلد لآخر ، وإن كانت معظم هـذه التعريفـات تعتمد على لوحة المعلومات التي توصل إليها هيرمان سنان ( 1868 ) لقياس حدة البصر .

**وفيما يلي بعض التعريفات للإعاقة البصرية :**

1. يعرف فهمي (19:1980) الكفيف من الناحية الطبية :

بأنه الحالة التي يفقد فيها الفرد القدرة على الرؤية بالجهاز المخصص لهذا الغرض ، وهو العين، وهذا الجهاز يعجز عن أداء وظيفته إذا أصابه خلل وهو إما خلل طارئ كالإصابة بالحوادث ، أو خلل ولادي يولد مع الشخص .

2. ويعرف الروسان (116:1996 ) الشخص الكفيف " بأنه هو ذلك الشخص الذي لا تزيد حـدة إبصاره عن 20 / 200 قدم في أحسن العينين أو حتى باستعمال النظارة الطبية
3. وتعرف عبيد( 30:2000 )الكفيف بأنه الشخص الذي لديه حدة بصر تبلغ 20/ 200 أو أقل في العين الأقوى بعد اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة أو لديه حقل إبصار محدود لا يزيد عن 20 درجة .
4. **ويعرف بطرس بطرس ( 2007 ) المعاقين بصرياً من خلال تصنيفهم إلى قسمين :**

أ. **المكفوف :** هو شخص لديه حدة بصر تبلغ 20 / 200 أو أقل في العين الأقوى بعـد اتخـاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة أو لديه حقل إبصار محدود لا يزيد عن 20 درجة .

ب. **ضعيف البصر ( المبصر جزئياً ) :** هو شخص لديه حدة بصر أحسن من 20 / 200 ولكـن أقل من 20 / 70 في العين الأقوى بعد إجراء التصحيح اللازم. ( بطرس ، 2007 : 200 ).

وتشير الحديدي ( 35:2009 ) إلى أن المكفوف طبياً هو الشخص الذي لا تزيد حـدة البـصر المركزي لديه على 20 / 200 في العين الأفضل حتى بعد التصحيح . أو هو الشخص الـذي لديـه مجال بصري محدود جداً بحيث لا يزيد بصره المحيطي على 20 درجة .

وتستنتج الباحثة أن التعريفات القانونية السابقة تعتمد إلى حد كبير على قياسات حدة الإبـصار والتي يقصد منها قدرة الفرد على التمييز بين الأشكال المختلفة على أبعاد معينة .

وغالباً ما يتم قياس حدة الإبصار بقياس حروف أو أعداد أو أشكال رمزية تتضمنها لوحة سنان يتم وضعها على بعد ستة أمتار أو 20 قدم .

والمفهوم القانوني للإعاقة البصرية فرق بين فئتين من المعوقين بصرياً هما المكفوفـون كليـاً وضعاف الأبصار .

**وهاتان الفئتين تستندان إلى محكين أساسين هما :**

أ. **حدة الإبصار :** التي هي قدرة الفرد على الإبصار ورؤية الأشياء بتفاصيلها .

ب. **مجال الرؤية :** وهي المجال الذي يمكن للإنسان الرؤية في حدوده دون تغيير في اتجاه الرؤية.

**ثالثاً : تعريف الإعاقة البصرية من المنظور التربوي :**

يعتمد التعريف التربوي للإعاقة البصرية على الوسائل التعليمية المستخدمة لمساعدة الأفراد على التعلم .

1- ويعرف فهمي الكفيف (19:1980 ) : بأنه الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة وهذا التعريف أقرته هيئة اليونسكو التابعة لجمعية الأمم المتحدة

2- ويعرف الروسان (116:1996) الكفيف تربوياً : بأنه هو ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل

3- ويميز القريطي (369,2001 -370) بين ثلاث فئات من المعاقين بصريا من الناحية التربوية وهم كالآتي :

أ- العميان Blind : وتضم هذه الفئة العميان كلياً الذين يعيشون في ظلمة تامة ولا يرون شيئا والأشخاص الذين يرون الضوء فقط ويمكنهم تحديد مسقطه والأشخاص الذين يرون الأشياء دون تمييز كامل لها ، أولئك الذين يمكنهم عد أصابع اليد عند تقريبها من أعينهم ، ويعتمد هؤلاء الأشخاص جميعا على طريقة برايل كوسيلة للقراءة والكتابة .

ب- العميان وظيفيا functional Blind : وهم الأشخاص الذين توجد لديهم بقايا بصرية يمكنهم الاستفادة منها في مهارات التوجه والحركة ولكنها لا تعني بالمتطلبات اللازمة لتعليم القراءة والكتابة بالخط العادي ،وبالتالي تظل طريقة برايل هي وسيلتهم الرئيسية في تعلم القراءة والكتابة .

ت- ضعاف البصر low visionindividuals : وهم الأفراد الذين يتمكنون بصرياً من القراءة والكتابة بالخط العادي سواء عن طريق استخدام المعينات البصرية كالعدسات المكبرة والنظارات أو بدونها .

4- وتعرف الحديدي (37:2009) الفرد المعاق بصرياً من الوجهة التربوية بالآتي :

أ- المكفوف : هو شخص يتعلم من خلال القنوات اللمسية أو السمعية .

ب- ضعيف البصر : هو شخص لديه ضعف بصر شديد بعد التصحيح ، لكن يمكن تحسين الوظائف البصرية لديه .

ج- محدود البصر : هو شخص يستخدم البصر بشكل محدود في الظروف الاعتيادية

وترى الباحثة أن التعريفات التربوية تركز على أثر الإعاقة البصرية على النواحي التعليمية ، لذا نجد أن تعريف الإبصار كليا أو جزئيا من المنظور التربوي لا يتوقف عند فحص مجال الرؤية وقياس حدة الإبصار فقط كما في التعريفات الطبية القانونية ، بل يتعداه إلى الاهتمام النواحي الوظيفية

الأخرى ، وقد ركزت التعريفات التربوية على مدى قدرة الفرد على الاستفادة من البرامج الدراسـية المقررة والخدمات التعليمية المقدمة إليه ، والوسائل المساعدة للفرد علـى الـتعلم ، والطـرق التـي يستطيع بها القراءة والكتابة كما يمكننا التمييز – طبقا للأغراض التعليمية والتربوية - بـين طـائفتين من المعوقين بصريا إحداهما العميان وهم من تحتم حالاتهم استخدام طريقة برايل في القراءة والكتابة وكذلك الطرق السمعية والشفوية .

والمجموعة الأخرى هي ضعاف البصر أو المبصرون جزئيا وهم أولئك الذين لديهم من البقايـا البصرية ما يمكنهم من استغلالها في قراءة المواد المطبوعة بحروف كبيرة الحجم أو الكتب العادية مع الاستعانة بالمعينات المطبوعة بحروف كبيرة الحجم أو الكتب العادية مع الاستعانة بالمعينات البصرية أو الأجهزة المكبرة للأحرف .

**رابعاً : تعريف الإعاقة البصرية من المنظور الاجتماعي :**

والتعريفات الاجتماعية تركز على مدى قدرة الفرد عل التعامل مع مهـارات الحيـاة اليوميـة والتفاعل الاجتماعي مع مجتمعه وبيئته التي يعيش فيها بصرف النظر عن درجة إعاقتـه وأسـاليب تعليمه .

1. وقد عرف رمضان فهمي ( 1999 )الكفيف بأنه الشخص الذي لا يستطيع أن يجد طريقه دون قيادة في بيئة غير معروفة لديه ، أو كانت قدرته على الإبصار عديمة القيمة اقتـصاديا ، أو كانت قدرة بصره من الضعف بحيث يعجز عن مراجعة عمله العادي ( أبو مصطفي ، 2000 ، 157 ).
2. وقد عرفه نصر ا ( 184:2002 ) بأنه ذلك الفرد الذي يحتاج بسبب قدرتـه البـصرية الضعيفة إلى المساعدة الأولية والاجتماعية والتي تعطى في العادة لمن يقل بصره عن 6 / 60 وهذه المساعدة لا ترتبط بمدى الإبصار لوحدها بل تأخذ بالاعتبار اتساع أو ضعف مجال أو دائرة البصر التي على أساسها تتحدد الحاجة إلى المساعدة ويكون لهم الحق في حمل الإشارة أو العلامة الصفراء فيعرف الناس صاحبها و يقدمون له المساعدة في عبور الشارع أو ركوب وسيلة المواصلات
3. ويعرفه كمال ( 82:2007) " بأنه ذلك الفرد تمنعه إعاقته البصرية من أن يتفاعـل بـصورة ناجحة مع العالم المحيط به حيث تعمل إعاقته البصرية سواء الكلية أو الجزئية على الحد من قيامه بالوظائف السلوكية المختلفة التي يجب على كل عضو في تلك الجماعة أو هذا المجتمع أن يسهم بها بشكل فاعل "
4. ويعرفه أحمد ( 147:2009 ) بأنه أكثر اعتمادا على الآخرين وأقل اجتماعيـا ، وأن الـدور الذي يقوم به داخل الأسرة أو خارجها أدوار ثانوية ، وينعكس ذلك على شعوره بذاته ومـدى

تقبله اجتماعياً . وما درجه هذا التقبل في إقباله على المشاركة الاجتماعية أو محاولته لتجنب ضغوطها مما يدفعه إلى الانعزال .

**وترى الباحثة أن كف البصر من المنظور الاجتماعي يتحدد في ضوء اعتبارات معينة هي :**

1. الحاجة إلى قيادة أو مساعدة من الغير في البيئة غير المعروفة
2. عدم القدرة على التفاعل بصورة ناجحة مع الغير
3. عدم القدرة على القيام بالدور المنوط به في المجتمع .

**خامساً : تعريف منظمة الصحة العالمية للإعاقة البصرية :**

1. الإعاقة البصرية الشديدة : حالة يؤدي الشخص فيها الوظائف البصرية على مستوى محدود.
2. الإعاقة البصرية الشديدة جداً : حالة يجد فيها الإنسان صعوبة بالغة في تأدية الوظائف الأساسية .
3. شبه العمى : حالة اضطراب بصري لا يعتمد فيها على البصر .
4. العمى : فقدان القدرات البصرية ( الحديدي ، 2009 : 37 ) .

وفي هذه الدراسة سوف تتبنى الباحثة تعريف منظمة الصحة العالمية للإعاقة البصرية .

**2) تصنيف الإعاقة البصرية :-**

تتعدد تصنيفات الإعاقة البصرية وفقاً لزمن حدوث الإعاقة ودرجة الإعاقة وسببها ، فالأفراد المعوقين بصرياً قد يولدون مصابين بهذه الإعاقات أو قد يصابون بالإعاقة البصرية بشكل كلي أو جزئي في أي وقت لاحق من حياتهم ، والحالة القصوى للإعاقة البصرية هي تلك التي يفقد فيها الشخص القدرة على الإبصار منذ الميلاد .

**وسوف نعرض في هذا الإطار بعض تصنيفات الإعاقة البصرية :**

1. **تصنيف عبيد ( 32:2000 ) الإعاقة البصرية وفقاً لتأثير الإعاقة على الأنشطة الحسية وخبرات التذكر :**
   أ. فقد بصر كلي ، ولادي أو مكتسب قبل سن الخامسة .
   ب. فقد بصر كلي ، مكتسب بعد سن الخامسة .
   ج. فقد بصر جزئي ، ولادي قبل سن الخامسة .
   د. فقد بصر جزئي ولادي بعد سن الخامسة
2. **ومن التصنيفات الشائعة للإعاقة البصرية تصنيف المعوقين بصرياً إلى فئتين :**
   أ. المكفوفون : Blind
   ب. المبصرون جزئياً Partially Sighted ( عبد العزيز ، 2005 : 353 ).

وتلاحظ الباحثة أنه من عرض التصنيفات السابقة أنه هناك اختلافاً بين الباحثين في تصنيف

المعاقين بصرياً فمنهم من صنفهم إلى فئتين ومنهم من صنفهم إلى أربع و غيرها والتـصنيف الـشائع للمعاقين بصرياً في الأوساط التربوية هو أنهم يصنفون إلى فئتين فئة المكفوفين وفئة ضعاف البصر .

كما نستنتج أن الإعاقة البصرية قد تكون خلقية ولادية ، وقد تكون طارئة على حياة الفرد ، أي تحدث في وقت لاحق بعد ولادته ، فالطفل الذي يفقد إبصاره في طفولته المبكرة وقبـل سـن الخامسة يتساوي إلى حد بعيد مع الذي ولد أعمي ، لأن الصور والذكريات البصرية تميـل إلـى التلاشي التدريجي بمرور الوقت ولا يمكن أن تعتمد عليهـا فـي تدريبـه أو تعليمـه . بخـلاف الأشخاص الذين يفقدون إبصارهم كلياً أو جزئيا بعد سن الخامسة فأنهم يحتفظون بأساس نشط من المعلومات والأفكار في ذاكرتهم البصرية عن العالم المحيط بهم يمكن الإفادة منه في تعلمهم.

**3) أسباب الإعاقة البصرية :**

تعود الإعاقة البصرية إلى عوامل عديدة ومختلفة ، فمنها ما يولد به الطفل نتيجـة لعوامـل وراثية أو إصابة الأم الحامل أثناء الحمل ومنها ما يحدث له بعد الميلاد نتيجة إصابته بمـرض أو حادثة ، وتختلف هذه الأسباب من بلد لآخر حسب ظروف كل بلد وإمكاناته ومدى ما يمنحه مـن رعاية لأفراده .

**ويمكن تصنيف أسباب الإعاقة البصرية إلى :**

أ- أسباب وراثية

ب-أسباب بيئية

**أ- الأسباب الوراثية :-**

وهي العوامل التي تؤثر على الجنين قبل الولادة ، فيكون دور العوامل فـي كونهـا سـبب الإعاقة قبل الولادة ، مع أن أعراض هذه العوامل الوراثية قد تتأخر في الظهـور إلـى مرحلـة المراهقة أو سن الرشد ومن أهم العوامل الوراثية الجينية ( العزة ، 2001 : 181 ) .

الجينات : فقد يرث الطفل بعض الصفات الوراثية من والديه وأجداده عن طريق الجينـات الوراثية والشيء الموروث هو نوع من الخلل أو الاضطراب التي تنتقل إلى الجنـين مـن أحـد الوالدين أو كليهما وتعوق عملية النمو بشكل عام ، وتؤدي إلى الإعاقة البـصرية ومـن أهمهـا ( العيوب المخية ( تلف الدماغ ) – والاضطرابات في تكوين الخلايا واضطراب التمثيل الغذائي.

العامل الريزيسي Rh : وهو اختلاف دم الجنين عن دم الأم بشكل يؤدي إلى أن يقوم دم الأم بتكوين أجسام مضادة لدم الطفل تسبب له مضاعفات قد تؤذي جهازه العصبي وتؤدي إلى الإعاقة بكل أشكالها وقد يولد ميتاً .

ومن بين هذه الحالات :

التهاب الشبكية الوراثي Retinitis Pigmentosis الذي يؤدي إلى ضيق مجال الرؤية وصعوبة تمييز الأشياء في الأماكن ضعيفة الإضاءة وحالات عتمة عدسة العين ( الميـاه البيـضاء) Cataract

وحالات الجلوكوما الخلقية ( المياه الزرقاء ) Claucoma ( رسلان ، 2009 : 285 ).

**ب- العوامل البيئية :**

ومما لاشك فيه أن تأثير البيئة على الطفل يبدأ من اللحظة الأولى التي يحدث فيها الإخصاب يعد هذا الأمر هام جداً في مستقبل الجنين ومن أهم العوامل البيئية :

1. **الأمراض :** التي تصيب الأم الحامل : كالإصابة بالحصبة الألمانية والزهري ولا سـيما في الثلث الأول من فترة الحمل مما يؤدي إلى تلف ألياف وأنـسجة بعـض الأجهـزة الحاسية التي من بينها الجهاز الحاسي البصري .
2. **الأمراض التي تصيب الفرد مباشرة :** وتؤثر مباشرة علـى أجـزاء العـين والجهـاز البصري كإصابة مقلة العين أو القرنية أو العدسة أو الـشبكية و العـصب البـصري ، والإصابة بمرض السكري والزهري ، والرمد الحبيبي والتراخومـا والميـاه البيـضاء والزرقاء وغيرها .
3. **الإصابات والحوادث التي يتعرض لها الفرد :** وتشمل الإصابات التـي يتعـرض لهـا الجنين بسبب استخدام الآلات الطبية أثناء الميلاد أو بسبب نقص الأكـسجين للأطفـال الذين يولدون قبل موعد ميلادهم الطبيعي أو تعثر عملية الميلاد أو تعرض الفرد لبعض الإصابات نتيجة الحوادث كالمفرقعات والإنفجارات أو دخول الأجسام الصلبة بـالعين . ( محمد ، 2003 – 166 ، القريطي ، 2001 : 377 ).

**4- الخصائص الشخصية للمعاقين بصريا :**

يتصف المعاقون بصرياً بخصائص معينة تميزهم عن المبصرين ، وممـا لاشـك فيـه أن المعرفة بقدرات الكفيف وخصائصه يعد أمراً ضروريا سواء في الأسرة أو المدرسـة مـن أجـل التوصل إلى أفضل الطرق والأساليب للتعامل معهم . وفيما يلي أهم خـصائص النمـو للمعـاقين بصرياً .

**أ. الخصائص العقلية :**

عندما نذكر الخصائص العقلية فإن أول ما يتبادر إلى الذهن هو الذكاء . وقـد اختلفـت الآراء حول الخصائص العقلية للمعاقين بصرياً ، فهناك من يرى أن ذكاء الأعمى لا يقل عن ذكاء المبصر إن لم يتفوق عليه ، باعتبار أن القدرات العقلية سليمة لم تمس ، أما الرأي الآخر فيرى أن المقارنة بين ذكاء الأعمي والمبصر يجب أن تكون على اختبارات الذكاء ( رسلان ، 2009 : 307 ).

وقد كشفت نتائج تلك الاختبارات عن عدم وجود فروق كبيرة في الذكاء العام بين المعـاقين بصرياً والمبصرين ، أما بالنسبة للقدرة اللفظية فمعظم الدراسات ترى عدم وجود فروق دالة فيما يتعلق بالجانب اللفظي في اختبار بينيه اللفظي والجانب اللفظي من اختبار وكسلر ولكـن إذا مـا تمت مناقشة الأمر من زاوية هل القدرات العقلية وراثية أم مكتسبة ( بيئية )؟ ، فإذا اعتبرنـا أن

القدرات العقلية وراثية فهذا يتماشى مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة علماً بأن الوراثة تتأثر بالبيئة ، أما إذا سلمنا بأن القدرات العقلية بيئية فهذا لا يتماشي مع ما جاءت به الدراسات ، لأن الفرد المبصر يطور قدراته من خلال البيئة أكثر من الكفيف على اعتبار أن المبصر يستغل مصدرين أساسيين في التعلم هما حاستي البصر والسمع بينما الكفيف يستغل السمع بشكل رئيسي . وقد تكون حاسة البصر أوفر حظاً في التعلم من السمع ، فلا يختلف اثنان على أهمية الدور الذي تلعبه حاسة البصر على صعيد تعلم الإنسان ونموه .

وهنا يجب أن نشير إلى أن القدرات العقلية هي استعدادات وراثية تتطلب بيئة صحية غنية لكي تنمو بشكل سليم ، أي أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الوراثة والبيئة .

وتعد نظرية التعلم الاجتماعي من أهم نظريات التعلم في ميدان علم النفس والتي تقول أن الفرد لديه ميل طبيعي لتقليد سلوكيات الآخرين ، ولعل كثير من سلوكياتنا مقلدة وبطبيعة الحال لا يستطيع الكفيف أن يقلد أمور كثيرة تعتمد على البصر ، ففي بيئة الطفل الأولى لا يتعلم كثير من المثيرات التي تخلق جواً انفعالياً إيجابياً لديه كالابتسامات وعلامات الرضا والحب والحنان مما يؤثر في نموه النفسي ، كما تتأثر إلى حد ما عمليتي التمثل والاستيعاب Assimitation والتكيف والمواءمة Accommadation كما أنه لا يدرك الألوان والأحجام ( الظاهر: 2008 : 160 ).

ويجب أن نشير هنا ، إلى أن المعاقين بصرياً يتفاوتون من حيث مقدراتهم الإدراكية تبعاً لدرجة الفقدان البصري ، فالمصابون بالعمى الكلي ولادياً أو قبل سن الخامسة لا يمكنهم إطلاقاً الإحساس باللون وإدراكه وتمييزه لأن ذلك يعد إحدى وظائف شبكية العين ، بعكس الذين أصيبوا بالعمى في سن متأخرة يمكنهم الاحتفاظ ببعض مدركاتهم اللونية والتي سبق أن اكتسبوها وكونوها قبل إصابتهم بالعمى ، معتمدين على مدى إثراء التجارب والخبرات التي مروا بها .

أما من حيث القدرة على التصور والتخيل البصري وهو يعني استدعاء ما سبق أن شوهد فعلاً ، فبالرغم أن بعض المكفوفين قد يبدعون أحياناً في تكوين صور بصرية حافلة بالحركة وفائقة الدقة والوصف إلا أن هذه الصور ليست أكثر من اقتران لفظي حفظه الأعمى ثم استدعاه لتركيب صور بصرية لا تقابل في ذهنه شيئاً يمت إلى الواقع المرئي بصلة ، فقد يصف السماء بكونها صافية ، لكنه لا يدرك هذه الإحساس البصري إلا عن طريق إحساس آخر يصاحبه ويقترن به ، وهو الإحساس بهدوء الجو الذي لا تتخلله الرياح أو الرعد أو المطر وغيره من الإحساسات التي يمكن لحواسه الأخرى أن تلتقطه ( فهمي ، 1980 : 29 ).

كما يمكن القول أن ممارسة النشاط التخيلي باستخدام عناصر بصرية تنطوي على عمليتين فرعيتين هما : استرجاع صور حاسية بصرية سبق إدراكها واختزانها في الذاكرة) وحيث أن الذاكرة ( عملية استدعائية ) ثم إعادة إنتاج الصور باستخدام صيغ أو تكوينات أو أنساق جديدة منها ( عملية بنائية أو إنشائية ) وحيث أن الذاكرة البصرية لدى الأعمى غالباً ما تكون خالية من

هذه الصور والمدركات فإنه لا يمكنه استرجاعها وإعادة تركيبها أو المزج بينهـا فـي تكوينـات ومركبات جديدة مثلما يفعل الشخص المبصر ( القريطي ، 2001 : 395 ).

**ويلخص سيسالم ( 58:1997 ) تأثير الإعاقة البصرية على نمو الذكاء لارتباطها فـي جوانب القصور الآتية :**

1. قصور في معدل نمو الخبرات
2. قصور في القدرة على الحركة والتنقل بحرية وفاعلية .
3. قصور في علاقة المعاق بصرياً ببيئته وقدرته على السيطرة عليها والتحكم فيها

إلا أن أحمد (162:2009 ) يرى أن هذا القصور كان واضحاً وكبيراً في الماضي أمـا الآن فإن هذا القصور في القدرات العقلية والمعرفية آخذ في التناقص وان هناك تطوراً كبيراً في نمـو ذكاء المعاق بصرياً وأن هذا التطور راجع إلى عدة عوامل أهمها :

1. زيادة الاهتمام بتربية وتعليم المعاقين بصرياً .
2. توفر الخدمات الاجتماعية والنفسية والرعاية الصحية .
3. تطور العديد من وسائل وأدوات التواصل السمعية والبصرية واللمسية للمعاقين بصرياً.
4. الاتجاه السائد الذي ينادي بدمج المعاقين بصرياً وتعليمهم في المدارس العادية .
5. تغيير الاتجاهات الأسرية والاجتماعية نحو المعاقين بصرياً.

وتميل الباحثة إلى الرأي القائل بأن الإعاقة البصرية لها تأثير على الخصائص العقلية للطفـل المعوق بصرياً ، وإن كنا نقر بعبقرية بعض المكفوفين إلا أنها حالات فردية وكان للبيئة دور كبير وخاصة العوامل الثقافية والاجتماعية ، ومدى اهتمام ورعاية الأسرة للطفل المعـوق بـصرياً إذاً الذكاء لا يتحدد بالعوامل الوراثية فقط ، فلا بد من الأخذ في الاعتبار العوامل البيئية بما فيها مـن مثيرات بصرية و الخبرات التي يكتسبها الطفل الذي يعتمد حاسة الإبصار ( المبصر ) لهـا دور كبير في نموه العقلي على عكس الطفل الذي فقد بصره .

## ب- الخصائص الأكاديمية :

لا يختلف المعاقون بصريا بوجه عام عن أقرانهم المبصرين فيما يتعلق بالقدرة على التعلم والاستفادة من المنهاج التعليمي بشكل مناسب إذا ما تم تعلمهم بأساليب تدريسية ووسائل تعليمية ملائمة لاحتياجاتهم التربوية ومساعدة على تكوين صور حسية عن كثير من المفاهيم المتضمنة في المنهج التعليمي أوفي البيئة المحيطة ( القريطي ، 2001 : 398) .

وتشير عبيد (152:2000) إلى أهم العوامل التي تؤثر مجتمعة أو منفردة على طبيعة الخصائص الأكاديمية للمعاق بصريا مثل: الذكاء وزمن الإصابة بالإعاقة ( ولادية ، طارئة ) ودرجة الإعاقة ( كف بصر كلي ، كف جزئي) وطبيعة الاتجاهات الاجتماعية ( سالبة ، وموجبة ) طبيعة الخدمات الاجتماعية

والتعليمية والتأهيلية والنفسية والصحية التي تقدم للمعاق بصريا في المجتمع .

ولا شك أن هذه العوامل تؤثر بدورها مجتمعة أو منفردة على كل من طبيعة مفهوم المعاق بصريا عن ذاته ، وكذلك درجة تقبله لإعاقته وهما يؤثران بدورهما على طبيعة خصائص المعاق بصرياً الأكاديمية وعلى درجة نجاحه الأكاديمي .

ويلخص سيسالم ( 1997:55-58) أهم الخصائص الأكاديمية للمعوقين بصريا سواء كانوا مكفوفين كلياً أو ضعاف إبصار والتي أجمعت عليها معظم الدراسات والبحوث في هذا المجال وهي على النحو التالي :

1. بطء معدل سرعة القراءة سواء بالنسبة للبرايل أو الكتابة العادية .
2. أخطاء في القراءة الجهرية .
3. انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي .
4. خصائص أكاديمية خاصة بالمبصرين جزئياً منها الاقتراب من العمل البصري سواء كان كتاب أم سبورة وقصور في تحديد معالم الأشياء البعيدة وقصور في تحديد معالم الأشياء الدقيقة والإكثار من التساؤلات والاستفسار للتأكد مما يسمع أو يرى مشكلات في تنظيم الكلمات والسطور وترتيبها – رداءة الخط – وصعوبة في تنقيط الكلمات والحروف.

ويشير رسلان (308:2009) إلى أن الطفل المعوق بصريا لديه قدرة على التعلم مثله مثل الطفل العادي ولكن عملية التحصيل الدراسي لا تقتصر على درجة وطبيعة واستعداد المعوق بصريا والنجاح في الموضوعات الدراسية فقط ، بل يتعداها إلى كل ما هو مرتبط بالعمل الدراسي مثل درجة المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية وطبيعة التفاعل مع الزملاء والمدرسين داخل الفصل الدراسي وهو ما يجد منه المعوق بصريا صعوبة إلا أنه قد يتقارب أداء المعاق بصريا من أداء الفرد العادي من الناحية التحصيلية إذ ما توفرت المواد أو الوسائل التي تساعد الكفيف على استقبال المعلومات والتعبير عنها ، فهو يحتاج إلى التعديل في أساليب التدريس وفي المعينات التعليمية المستخدمة كما أنه يستخدم وسائل أخرى في القراءة والكتابة وهي طريقة برايل إضافة إلى طبيعة البرامج التعليمية والتأهيلية التي تقدم للمعوقين بصرياً ، جميعها تؤثر على طبيعة وخصائص درجة نجاح المعوق بصرياً أكاديمياً .

ومما سبق تستنتج الباحثة بعدم وجود اختلاف بين المعاق بصريا والفرد العادي فيما يتعلق بالقدرة على التعلم والاستفادة من البرامج التعليمية بشكل مناسب وخاصة في الموضوعات التي تعتمد على الاستماع فقط ولكن في حالة الموضوعات التي تعتمد على الاستماع والملاحظة فإنها تحتاج إلى تعديل في أسلوب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة لتتلاءم مع خصائص واحتياجات المعاقين بصريا ، وتعتبر درجة الإعاقة البصرية والسن الذي حدثت فيه الإعاقة من العوامل الهامة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لدى التخطيط للبرنامج التعليمي للمعوقين بصرياً.

## ج- الخصائص اللغوية :

من النادر أن نجد طفلا معاقا بصريا يتمتع بحاسة سمع جيدة ولم ينم لديه التواصل اللفظي بشكل فعال ، فغياب البصر لا يعتبر حاجزاً كبيراً أمام نمو اللغة والكلام فالمعاق بصريا يكتسب ويتعلم الكلام بالطريقة نفسها التي يتعلم بها المبصر إلى حد كبير وكلاهما يعتمد على حاسة السمع والتقليد الصوتي لما يسمعه ، إلا أن هناك فروقاً بين كل من المعاقين بصرياً و المبصرين في طبيعة اللغة والكلام وأن هذه الفروق راجعة إلى أن المعاقين بصرياً يعتمدون إلى حد كبير على حاسة السمع والقنوات اللمسية في استقبال وتعلم اللغة والكلام وهذا قد يؤدي إلى بعض القصور لأن تعلم اللغة والكلام مرتبط إضافة إلى حاسة السمع بتتبع وملاحظة التلميحات الصادرة عن المتكلم كذلك حركة الشفاة و التعبيرات الوجهية المصاحبة للكلام في حين يصعب على المعاق القيام بذلك مما يؤدي إلى بطء في نمو اللغة والكلام (عبيد، 2000: 152، محمد، 2003: 140).

كما يؤدي القصور الإدراكي لدى الكفيف إلى ظهور ما يسمى بالنزعة اللفظية verbalism أو غلبة اللفظ على المعنى أو مبالغة العميان في الاعتماد على المفاهيم اللغوية وكلمات ذات مدلولات بصرية لا يستخدمها سوى المبصرون في وصف الأشياء والخبرات كأن يصفون الدم بكونه أحمر بدلاً من وصفه بأنه سائل لزج أو يصفون الحديقة بكونها خضراء بدلاً من كونها ذات ظلال ومع أن هذه الكلمات ولمفاهيم ذات المدلول البصري لا تعني شيئاً بالنسبة لهم لأنها غير مبنية أصلاً على أساس خبرات واقعية ، كما أنها خارجة عن نطاق خبراتهم الحسية إلا أنهم يفرطون في استخدامها ، ربما تعبيراً عن رغبتهم في إشعار المبصرين بأنهم ليسوا أقل منهم من حيث معرفتهم بها ، أو كشكل من أشكال التعويض عن الحرمان من حاسة الإبصار ( القريطي، 2001 : 393).

ويرتبط بظاهرة اللفظية أو غلبة الألفاظ على المعنى ظاهرة فرعية وهي ما يسمى عدم الواقعية اللفظية verbal Unrelity وتتجلى هذه الظاهرة عند الكفيف عندما يتحدث عن موضوعات أو أشياء بكلمات أو ألفاظ دون فهم المعنى الخاص بهذه الكلمات جيدا .

وكذلك يواجه المعاق بصرياً مشكلات في تكوين المفاهيم ذات الأساس الحسي البصري مثل مفهوم المساحة ، أو المسافة أو الألوان إلا أنه يمكن تدريب الكفيف على نمو مفاهيم الجسم ووظائفه كما أن هناك صعوبة في اكتساب مفاهيم المهارات الأساسية : التوازن ، الإحساس بالحركة في العضلات ، والأوتار العضلية ، وما يصاحبها من تآزر وتوازن حركي .

وهناك دراسات تشير إلى أن المعاقين بصرياً لديهم الذخيرة ذاتها الموجودة لدى المبصرين إلا أن معاني دلالات الكلمات بالنسبة للمعوقين بصرياً ليست ثرية كما هي بالنسبة للمبصرين (رسلان ، 2009 : 210 ).

**ومن أهم اضطرابات اللغة والكلام التي يعانيها بعض المعاقين بصريا :**

- الاستبدال : وهو استبدال صوت بصوت كاستبدال (ش ) – ( س) أو (ك) و ( ق ) .
- التشويه أو التحريف : وهو استبدال أكثر من حرف في الكلمة بأحرف أخرى تؤدي إلى تغيير معناها وبالتالي عدم فهم ما يراد قوله .
- العلو : الذي يتمثل في ارتفاع الصوت الذي قد لا يتوافق مع طبيعة الحدث الذي يتكلم عنه.
- عدم تغيير في طبقة الصوت بحيث يسير الكلام على نبرة وتيرة واحدة .
- قصور في الاتصال بالعين مع المتحدث والذي يمثل في عدم التغيير أو التحويل في اتجاهات الرأس عند متابعة الاستماع لشخص ما .
- القصور في استخدام الإيماءات والتعبيرات الوجهية والجسمية المصاحبة للكلام .
- اللفظية : أو الإفراط في الألفاظ على حساب المعنى ، وينتج هذا عن القصور في الاستخدام الدقيق للكلمات أو الألفاظ الخاصة بموضوع ما أو فكرة معينة ، فيعمد إلى سرد مجموعة من الكلمات أو الألفاظ لعله يستطيع أن يوصل أو يوضح ما يريد قوله .
- يصعب عليه فهم بعض المفاهيم مثل اللون والعرض والعمق و السرعة ( سيسالم ، 1997 : 65- 66 ) .

وتتفق الباحثة مع الرأي القائل أن المعاق بصرياً يعتمد بشكل أساسي على حاسة السمع والتقليد الصوتي في استقبال وتعلم اللغة والكلام شأنه شأن المبصر حيث أن ضعف حاسة البصر أو فقدانها لا يعتبر عائقاً أمام تعلم اللغة وفهم الكلام إلا أن الحرمان من حاسة البصر يؤثر على بعض مهارات الاتصال اللفظي الثانوي ( تعلم الإيماءات والتعبيرات الحركية والوجهية ) .

## د- الخصائص الحركية :

لقد أوضحت العديد من الدراسات أنه لا يوجد اختلاف في النمو الحركي للطفل المعاق بصريا في الشهور الأولى من ميلاده عن النمو الحركي للطفل المبصر ، حيث أن معدل القدرة على الجلوس والحبو والتدحرج من وضعية البطن إلى الاستلقاء لا تختلف بين الطفل المعاق بصريا وبين الطفل المبصر إضافة إلى عدم اختلافه من حيث الحجم أو المظهر الجسمي .

ورغم ذلك فإن بعض المهارات الحركية التي ترتبط بالحركة الذاتية للطفل مثل : رفع الجسم أو الجلوس في وضع معين ، والمشي باستقلالية تكون متأخرة لدى الطفل المعاق بصرياً ، لأنها مرتبطة بقدرته على الثبات ودقة الحركة ،وعندما يتمكن المعاق بصرياً من الثبات والدقة في الحركة فإنه يكون أبطا في السرعة من الطفل المبصر فهو لا يتمكن من المشي باستقلالية إلا في الشهر التاسع عشر من عمره في حين أن الطفل المبصر يتمكن من المشي باستقلالية في الشهر الثاني عشر من عمره ( أحمد ، 2009 : 165 ، رسلان 2009 : 305 ، عبيد 2000 : 154 ) .

ويشير فهمي (22:1980) إلى أن الحركة التي ينتقل بها الطفل المبصر من مكان لآخر إنما تحمل أهداف الاستكشاف والتعرف والاستزادة من الخبرات والطفل الكفيف يعجز عن القيام بمثل هذا ، لأنه حتى لو جازف بالحركة بهدف الاستكشاف فإن ما يحصل عليه من خبرات أقل بكثير مما يحصل عليه الطفل المبصر بنفس المجهود.

أضف على ذلك أن المعاق بصريا لا يستطيع أن يتحرك بنفس الخفة والمهارة التي يتحرك بها الشخص العادي ، فهو مقيد في حركاته و من الصعب عليه أن يغير موضعه في كثير من الحالات حيث تستلزم الحركة نوعين من الطاقة أولهما طاقة طبيعية عضوية وثانيها طاقة نفسية ، فالحركة ليست مجرد انتقال من مكان لآخر بقدر ما تتضمنه من تفكير وربط علاقات بين الأشياء والأماكن المختلفة التي يتحرك بينها .

والطفل الكفيف عندما ينتقل من مكان لآخر فأنه يستخدم جميع حواسه فيما عدا حاسة الإبصار ، فمثلا يستخدم حاسة الشم في تمييز الروائح المختلفة التي تصادفه ، ويتحسس الأرض بقدميه أثناء سيره ليتعرف على طبيعتها وقد يستخدم عصا تساعده في انتقاله ليتحسس بها ما أمامه ، ويستخدم حاسة السمع في تمييز الأصوات التي يتعرض لها ،ويقدر الزمن الذي استغرقه في قطع المسافات ويقوم بربط جميع هذه العناصر ببعضها حتى يحصل على الصورة الذهنية للمكان الذي يتحرك فيه ، ولا شك أن ذلك يستنفذ منه طاقة نفسية كبيرة أثناء انتقاله تفوق بكثير ما يبذله الطفل المبصر مما يؤدي إلى أن يكون الكفيف أكثر تعرضاً للإجهاد العصبي ويجب أن نشير إلى أن هناك اختلافا كبيرا بين المكفوفين في حركتهم ، فبعضهم يتحرك في سرعة عجيبة ، بينما يتحرك البعض الآخر في بطء وحذر ، وذلك تبعاً لقوة الترابطات التي كونها الشخص ويتوقف أيضا على مدى احتفاظه بالصورة الذهنية التي كونها ( عبد الغفار وآخرون ، 1985 : 140) .

ويرجع كمال سيسالم ( 67:1997) القصور في المهارات الحركية لدى المعوقين بصرياً للعوامل الآتية :

1) نقص الخبرات البيئية والذي ينتج عن :
   أ- محدودية الحركة .
   ب- قلة المعرفة بمكونات البيئة .
   ت- نقص في المفاهيم والعلاقات المكانية التي يستخدمها المبصرون .
   ث- القصور في تناسق الإحساس الحركي .
   ج- القصور في التناسق العام .
   ح- فقدان الحافز للمغامرة .
2) عدم القدرة على التقليد والمحاكاة .
3) قلة الفرص المتاحة لتدريب المهارات الحركية .

4) الحماية الزائدة من جانب أولياء الأمور والتي تعيق الطفل عن اكتساب خبرات حركية مبكرة .
5) درجة الإبصار حيث تتيح القدرة على الإبصار للطفل فرصة النظر إلى الأشياء الموجودة في بيئته والتعرف على أشكالها وألوانها وحركتها الأمر الذي يؤدي إلى جذب وإثارة اهتمامه بها فيدفعه الاهتمام إلى التحرك نحوها للوصول إليها ، فيساعد ذلك على تنمية وتدريب مهاراته الحركية في وقت مبكر ، أما في حالة الطفل المعاق بصريا فإن عدم رؤيته للأشياء الموجودة في بيئته يحد من حركته الذاتية باتجاه الأشياء وذلك لغياب الاستثارة البصرية .

## هـ - الخصائص الاجتماعية والانفعالية :

تتطور العلاقات بين الأفراد بعضهم البعض داخل المجتمع الواحد وتنمو نتيجة للتفاعل وهذا التفاعل يقوم أساساً على تبادل المنافع والخدمات المادية والمعنوية ، وبقدر درجة هذا التفاعل بإيجابياته وسلبياته تتحدد نوع وطبيعة العلاقات بين الأفراد بعضهم البعض ، ومن خلال هذا التفاعل الاجتماعي يخرج الفرد بخبرات سارة أو حتى غير سارة وقد تتغلب الخبرات السارة في بعض الأحيان على الخبرات الغير سارة وأحيانا يحدث العكس ونتيجة لذلك تتكون لدى الفرد فكرته عن ذاته وعن الآخرين كما تتشكل سماته الاجتماعية والانفعالية .

إن الفرد العادي بقدراته الذاتية وبسلامة حواسه وقواه العقلية والبدنية بإمكانه أن يشارك بقدر ملائم من التفاعل في المواقف الاجتماعية .

ولكن نتساءل هنا هل بإمكان المعاق بصرياً الذي تفرض عليه طبيعة إعاقته بعض جوانب القصور في درجة ونوعية تفاعله مع الآخرين أن يشارك بنفس الدرجة من الفاعلية ( سيسالم ، 1997: 96).

لا شك أن الإعاقة البصرية تؤثر على طبيعة وتطور العلاقات بين المعاقين بصرياً والعاديين داخل المجتمع، فيما يتعلق بالتفاعل الاجتماعي وأنشطة الحياة اليومية ، وهنا نجد أن المعاق بصرياً يشعر بأنه أقل حظاً من المبصر ، وأنه يعيش في عالم ضيق محدود ، وبالتالي من الطبيعي أن تكون حركته تتسم بكثير من الحذر واليقظة حتى لا يصطدم بعقبات ، أو يقع على الأرض نتيجة تعثره بشيء أمامه ،ومثل هذه المواقف تؤثر تأثيراً سلبياً في السلوك الاجتماعي وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي ، وذلك نظراً لعجز المعاقين بصرياً ، أو محدودية مقدرتهم على الحركة ، وعدم استطاعتهم ملاحظة سلوك الآخرين ونشاطاتهم اليومية وتعبيراتهم الوجهية كالبشاشة والعبوس ،والرضا والغضب ، وغيرها مما يعرف بلغة الجسد Body language وتقليد هذه السلوكيات أو محاكاتها بصريا والتعلم منها ، ونقص خبراتهم والفرص الاجتماعية المتاحة أمامهم للاحتكاك بالآخرين والاتصال بالعالم الخارجي المحيط بهم ، فهم لا يتحركون بالسهولة والمهارة التي يتحرك بها المبصرون .

ولكن يجب أن نشير هنا إلى أن بعض المكفوفين يتقبل المساعدة من الآخر و يتعود عليها بل ويتوسع في الاستفادة منها والاعتماد عليها وطلبها حتى يصبح شخصية اعتمادية.

وهذا الأمر يتوقف على طبيعة الاتجاهات الوالدية نحو المعاقين بصريا حيث تنعكس هذه الاتجاهات على المعاقين بصريا وعلى اتجاهاتهم نحو أنفسهم ، ومفهومهم لذواتهم ، واتجاهاتهم نحو الآخرين ، ولا يمكن إغفال ما للتنشئة الاجتماعية للطفل من دور مهم في تقبله لإعاقته أو رفضها ، ومن ثم تكيفه النفسي والاجتماعي ،فهناك بعض ردود الأفعال والتصرفات التي تصدر من الآباء نحو الطفل الكفيف مثل : القبول ، الرفض ، التدليل ، الحماية الزائدة ، إنكار وجود الإعاقة ، جميعها تترك أثرا عميقا في نفسه ، وفي تكوين فكرته عن ذاته وقدراته وإمكاناته ويظهر هذا الأثر بصورة أو بأخرى في سلوكه في مختلف المراحل العمرية ( القريطي ، 2001 : 391 ، رسلان ، 2009 : 302).

وقد تناولت بعض الدراسات والبحوث الخصائص الاجتماعية الانفعالية للمعاقين بصرياً ، وقد أجمعت معظم هذه الدراسات إلى أن المعاقين بصريا يعانون من مشاكل اجتماعية وانفعالية وتختلف درجة ونوعية هذه المشاكل باختلاف طبيعة ودرجة الإعاقة البصرية من ناحية واتجاهات الآخرين من ناحية أخرى .

**ومن أهم الخصائص الاجتماعية والانفعالية للمعاقين بصريا والتي اتفقت عليها معظم الدراسات هي :**

**مفهوم الذات** : تدني مفهوم الذات عند المعاق بصريا نحو نفسه ونحو الآخرين وبالتالي ضعف الثقة بالذات .

**السلوك العصابي** : إن العلاقة بين الإعاقة البصرية والأمراض العصابية وهي ( القلق ) العجز عن العمل على مستوى القدرة العقلية ، والتمركز حول الذات ، والحساسية الزائدة ، وعدم النضج ، والشكاوي الجسمية ، والتعاسة ، والدوافع اللاشعورية وهي تنتشر بين المعاقين بصرياً بدرجة أكبر من انتشارها بين المبصرين وهناك نوعان من القلق سائد في أوساط المعاقين بصريا " قلق الانفصال ، وهو قلق المعاق بصريا من انقطاع العلاقة بينه وبين الأفراد الذين يعتمد عليهم في تدبير شئون حياته ، وفي إمداده بالمعلومات البصرية ومن هؤلاء الأفراد : الوالدان ، الأخوة ، الأصدقاء .

أما النوع الثاني من القلق فهو " قلق الفقدان الكلي للبصر " وهذا النوع خاص بضعاف البصر من المعاقين بصرياً الذي يخشون فقدان البقية الباقية من بصرهم ويصبحوا مكفوفين كليا .

**الانطواء والانبساط** : إن المعاقين بصرياً يميلون إلى الانطواء أو أنهم أقل انبساطاً من المبصرين ويتوقف هذا الأمر على درجة وزمن الإعاقة البصرية وجنس المعاق بصريا .

**الغضب :** ينتاب المعاق بصريا مشاعر الغضب نتيجة رغبته في عمل شيء لنفسه أو القيام بأداء

عمل معين فيجد نفسه عاجزاً عن القيام بذلك ، فيضطر إلى الاعتماد على الآخرين في أداء بعض الأعمال الخاصة به ولذا نجد المعاق بصرياً في صراع بين الاستقلالية والاعتماد على الآخرين .

**الخضوع ( التبعية ) :** قد يصاحب فقدان البصر العديد من المشاكل التي منها ما هو مرتبط بالحركة والتنقل ، أو مما هو مرتبط بفهم وتفسير المفاهيم البصرية ، أو في الأعمال المنزلية أو الدراسية ، وبالتالي أصبح المعاق بصرياً يعتمد على المبصرين في مساعدته في حل مشاكله اليومية .

**العدوانية :** يميل المعاق بصرياً في سلوكه إلى العدوانية التي تظهر في صور الاعتداء بالضرب على الآخرين ، أو السب وإلحاق الإهانات بالآخرين ، أو العدوان الموجه نحو الذات .

**التوافق الاجتماعي الانفعالي :** تؤدي الإعاقة إلى سوء التوافق الاجتماعي والانفعالي ، وقد يحدث ذلك للكفيف من خلال معاملة المجتمع له ( أحمد ، 2009 : 159- 160).

1- يلاحظ من العرض السابق لخصائص ذوي الإعاقة البصرية أنهم يشكلون فئة غير متجانسة من الأفراد وإن اشتركوا في المعاناة من المشاكل البصرية إلا أن هذه المشاكل تختلف في مسبباتها ودرجة شدتها وفي زمن حدوثها من فرد إلى آخر ، وقد أدى عدم التجانس هذا إلى تنوع في أساليب وأدوات التعامل معهم ،والتي تسهم بدرجة كبيرة في تشكيل خصائصهم المختلفة .

2- كما يتضح لنا أن هناك ترابطاً واتصالاً بين الخصائص السيكولوجية للمعاقين بصرياً ، فالجانب الحركي يؤثر على الجانب الانفعالي أو الجانب اللغوي يؤثر على الجانب الاجتماعي ، كما أن هناك ترابطاً بين الخصائص الاجتماعية والانفعالية التي تنتج عن كف البصر على حياة المعاق بصرياً ، وعلى هذا فهي سلسلة متصلة الحلقات لا يمكن فصل إحداها عن الأخرى و حدوث اضطراب في أحد الجوانب يؤثر بالسلب على الجوانب الأخرى .

**أزمة الهوية ومصادرها لدى المراهقين المعاقين بصرياً :**

يمكن تفسير إحساس المراهقين المكفوفين بأزمة الهوية ، وتحديد مصادرها لديهم في ضـوء العجز الناشئ عن الإعاقة البصرية ، وتأثيره على السلوك ، فضلاً عن الاتجاهـات الاجتماعيـة السلبية نحو المعاقين بصرياً وفيما يلي تفصيل لذلك:

**العجز الناشئ عن الإعاقة البصرية وتأثيره على السلوك :**

يؤدي كف البصر إلى إحساس الفرد بالعجز الذي ينعكس على سلوكه بأشكاله المختلفة ، حيث أن عجزه يؤثر على مستوى خبراته ومعلوماته التي يحصل عليها من العالم الخـارجي ، والتـي يعتمد عليها على ما تبقى لديه من حواس في عالمه المحدود ، وبالتالي فهو يعيش في عالم خاص تحده الإعاقة بدرجة كبيرة ، عالم له رائحة وطعم وملمس وصوت ؛ إلا أنه تحيطه ظلمة شـاملة

حيث يتميز بضآلة خبرته بالعالم الخارجي ، والتي تظهر في معاناته من التوجيه الحركي والتنقـل وشعوره العام بقلة الكفاءة في التحكم في البيئة المحيطة به ، وفهمه لها والسيطرة عليها .

**ومن هذا الجانب** يمكن تفسير إحساس المراهق الكفيف بأزمة الهوية من خلال العجز الناشئ عن الإعاقة البصرية ،وما يترتب عليه من فقدانات كثيرة في حياة الكفيف تؤدي إلى معاناته مـن الحيرة والارتباك والشك في الذات وغموض الهوية لديه.

**وتجمل الباحثة جوانب العجز لدى المراهق الكفيف فيما يلي :**

(1) **– عجزه عن استقبال الخبرات الحسية البصرية** ، والتي يتوقف عليها تـشكيل المـدركات والمفاهيم البصرية التي تسهم في إرساء قوي للنمو العقلي المعرفي لديه (القريطي ، 2005 : 363) كما تساعده على تحقيق التعلم الذي يسهم بدور فاعل في بناء شخـصيته ، حيـث أكدت الدراسات التي أجريت في هذا الإطار أن أكثر من (80%) تقريبا من المعلومات التي يكتسبها الطفل منذ بداية حياته ، والتي تشكل الأساس لتعلمه يتم عن طريق حاسة الإبـصار (عبد ا ، 2004 : 11 ).

(2) **عجزه عن إدارة شئون حياته ،** وفقدانه لفنيات الحياة اليومية ،وهو ما يطلق عليه الـسلوك الإداري للمراهق الكفيف أو مهارات الحياة المستقلة التي تحقق له إدارة حياته اليومية مثل : اختيار ملابسه والعناية بها ،والتعامل مع النقود ، وإعداد الطعام ،وقيامه بشراء احتياجاتـه الخاصة ،وغيرها ،ويعد فقدان فنيات الحياة اليومية هو الفقدان الرئيسي في حياة الكفيف لما ينطوي عليه من مضايقات ، حيث تفرض عليه التبعية ، ومشاعر الارتباك التي يتولد عنها ، وبهذا الفقدان يصبح الكفيف أقل من نظيره المبصر من حيث الكفاءة الذاتيـة ، والكفـاءة الأدائية

ويشير ذلك إلى وجود درجة من التبعية والاعتمادية تميز شخصية المراهق الكفيف ، وهذا يعني أنه يعتاد أن يكون تابعا لغيره ، معتمدا على الآخرين في قضاء حاجاته الضرورية . ومـن ثـم يفشل في تحقيق درجة معقولة من الاستقلالية كبعد مهم من أبعاد تحقيق الهوية .

(3) **عجزه عن التخطيط لحياته ، وتحديده لأهدافه** وانجازها واتخاذ قرارات تتعلق بمـستقبله ، وبخاصة مستقبله المهني ، وجانب من تحقيق الهوية يتعلق بقـدرة الفـرد علـى الانجـاز والتخطيط لأهداف مستقبلية فإن الفرد الذي يعاني من أزمة الهوية يفتقر إلـى هـذا البعـد المستقبلي ،ومع عدم وضوح المستقبل المهني يصبح الاغتـراب مرتبطـا ارتباطـاً وثيقـا بالنظرة للمستقبل، كما أن نظرة الفرد للمستقبل ،وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته يؤثر على أهدافه الحاضرة ومستوى طموحه ، ونظرا لأن مستوى الطموح يتأثر بما لدى الفرد من إمكانيات جسمية ، فإن التأثير السلبي للإعاقة البصرية من شـأنه ألا يجعـل لدى المراهق الكفيف الكثير من الأهداف التي يسعى لتحقيقها.

(4) **عجزه عن القيام بأي دور في المجتمع** ، نظراً لأن تحديد الهوية يتضمن الدور الاجتماعي الذي يضمن للفرد تقديراً اجتماعياً ، فإن الإعاقة البصرية قد تسهم من هـذا الجانـب فـي إحساسه بأزمة الهوية لأنها تعطل الفرد عن أداء أدواره الاجتماعية والمشاركة الايجابية في أنشطة الحياة ، وذلك بسبب ما ينتابه من مشاعر الخجل والقلق أثناء احتكاكـه بـالآخرين ، وتعرضه بصورة متزايدة لتدعيم اجتماعي سلبي مبني على تهميش الدور الذي يقوم بـه ، وعدم اقتناع الآخرين بأي دور يقوم به ، وبالتالي تـأثر قدرتـه سـلبياً علـى أداء أدواره الاجتماعية ،ويتدني إحساسه بالمسئولية اتجاه نفسه وأسرته ومجتمعه.

(5) **عجزه عن تكوين تصور واضح عن مفهوم ذاته الجسمية** ، وذلك نتيجة لفقدانـه الـسلامة البدنية المتمثلة في كف البصر ، نظرا أن كف البصر يؤدي إلى حـدوث تغيـرات غيـر مرغوبة في المظهر الجسمي للكفيف ، ويشمل ذلك شكل العين بعد كف البـصر ،وطريقـة سير الكفيف ، أو مد يده ، أو رأسه للأمام ، أو تحدب ظهره وغير ذلك.

ونظراً لأن صورة الجسم تلعب دوراً كبيراً في تحديد مفهوم الفرد عن ذاته الجـسمية كأحـد أبعاد مفهوم الذات عموماً ، فإن تشوه صورة الجسم قد يكون أحد العوامل التي تعوق الفرد عـن التوافق مع ذاته ومع بيئته ، وقد يكون هذا سببا في معاناته من اضطرابات سلوكية تعكس سـوء توافقه ،ويتضاعف هذا الأثر لدى المراهقين المكفوفين لأنهم ينتسبون إلى مرحلة المراهقة والتـي يكون فيها لصورة الجسم وزن كبير في تقدير الفرد لذاته حيث يعـول المراهـق علـى مظهـره الجسمي دوراً كبيراً في جاذبيته وقبوله لدى الآخرين (الضبع،2006 :44-46).

6) **عجزه عن المشاركة في الأنشطة المختلفة**، ولا شك في أن ممارسة الأنشطة تسهم بدور فعال في تحديد هوية الفرد ، وهذا ما أكدته نتائج دراسة حسن عبـد المعطـي (1993) ، والتـي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين ممارسة الأنشطة وتحديد الهويـة ومـن هـذا الجانب يمكن القول إن الإعاقة البصرية تعد من الإعاقات التي تقعـد الفـرد عـن ممارسـة الأنشطة الترويحية وأنشطة وقت الفراغ كالأنشطة الرياضية ، والفنية ، والموسيقية مما يـؤثر سلبيا على توافقه الشخصي والاجتماعي .

وتؤثر ممارسة المعاقين للأنشطة إيجابيا على الجوانب النفسية والاجتماعية لديهم ، وبالنـسبة للكفيف فهي تسهم في التوجيه المكاني لديه، فيقبل على الحركة والتنقل بحريـة وبـدون خـوف ،وبالتالي تخرجه من عزلته ،وتساعده على إعادة تكيفه ودمجه مع المجتمـع ،ممـا ينمـي لديـه الشعور بالأمن والطمأنينة والتقدير الاجتماعي وتحقيق توافقه الشخصي والاجتماعي .

## أ- الاتجاهات الاجتماعية نحو المعاقين بصرياً وتأثيرها على السلوك :

تعد اتجاهات العاديين أو المبصرين نحو المكفوفين ،ونظرتهم إليهم من أهم المشكلات التـي يواجهها المكفوفين ، حيث يذهب ديمرشي Demirci (1998) إلـى أن اتجاهـات العـاديين أو المبصرين نحو المكفوفين تعد مشكلة خطيرة بالنسبة للمكفـوفين ، وأن لهـا أثـرا عميقـا علـى شخصياتهم وما يقومون به من أعمال، ومدى مشاركتهم في المجتمع الذي يعيشون فيه،حيث هناك تأكيد على أن حوالي 25% من المشكلات التي يصادفها الكفيف إنما تنتج عن فقـد البـصر مـن جانب ،بينما ينتج حوالي 75% منها عن اتجاهات المبصرين نحوه وفهمهم الخاطئ له ، إذ أن مثل هذه الاتجاهات من جانب المبصرين للمكفوفين تتضمن مكونات وعناصر سلبية أكثر بكثيـر مـن مثيلتها الايجابية (عبد ا ، 2004 : 110) .

ويعد أهم موقف يعاني منه المعاق بصريا ، والذي يفوق تأثير الإعاقة في حد ذاتها يتمثل في استجابة البيئة الاجتماعية كما يدركها هو علي أنها تعامله معاملة خاصة قد تتسم بالشفقة الزائدة ، أو القسوة الشديدة ، وغير ذلك من أشكال ردود الفعل والمواقف التي يبديها المخالطون لـه فـي البيئة الاجتماعية سواء في إطار الأسرة ، أو المدرسة ، أو المجتمع .

، و إدراك الكفيف لهذه الاتجاهات يترك أثراً عميقا في نفسه ، وفي تكوين فكرته عن ذاتـه مما يزيد من مشاعر العجز لديه ، ويدفعه نو التمركز حول الذات ، ومن ثـم ، تـزداد مـشاعر الاغتراب النفسي لديه المظهر الأساسي لأزمة الهوية .

## ج – تفاعل العاملين السابقين معاً وتأثيره على السلوك:

يتأثر المراهق الكفيف سلبيا بتفاعل عاملي : كف البصر ذاته مع ردود الأفعـال الاجتماعيـة السلبية نحوه ،ويترتب عليها عجزه عن إشباع حاجاته المختلفة ، فضلا عن معاناته من الصراعات والضغوط النفسية المختلفة مما يكون له أثر كبير في اغترابه وإحساسه بأزمة الهوية .وفيما يلـي تفصيل ذلك :

### (1) عجزه عن تلبية وإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية :

للمراهق الكفيف حاجات نفسية واجتماعية لا تختلف عن حاجات المراهق العادي ، ويعد ذلك استجابة طبيعية لما تفرضه مرحلة المراهقة من محاولات لتحقيق الهوية ، بالإضافة إلى الحاجات النوعية الخاصة بالمراهقين المكفوفين التي تفرضها طبيعة الإعاقة البصرية ، وإمكانيات المجتمـع و يمكن القول أن إشباع حاجات المراهق الكفيف يرتبط بمفهوم جودة الحيـاة Quality of Life التي يعيشها ، والذي يعد مؤشرا مهما على جودة الخدمات التي تقدم له ويتضمن جودة الحياة فـي أحد جوانبه الإشباع المادي للحاجات الأساسية . وقد أشـار "جـود " Goode (1994) إلـى أن المعاقين يحتاجون إلى العيش باستقلالية ، ومعاملتهم كراشدين ، والحصول على مهنة ذات قيمة ،

كما أن لديهم الرغبة في بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين وتكوين أسـرة ، وأن إشـباع تلـك الحاجات لديهم يحدد إدراكهم لجودة الحياة (موسى ، 2001 : 138).

وعلى ذلك ، إن المراهق الكفيف يشعر بجودة الحياة عندما تشبع حاجاته الأساسـية ويحقـق أهدافه وفي حالة عدم إشباع حاجاته الأساسية نتيجة شعوره بالعجز الذي تفرضه الإعاقة عليـه ، فضلا عن الاتجاهات الاجتماعية السلبية نحوه ، فإنه يشعر بالقلق والصراع وصولاً إلى إحـساسه بالاغتراب جوهر الإحساس بأزمة الهوية .

**(2) معاناته من الصراعات النفسية المختلفة :**

يحتاج الكفيف إلى الحرية في الخروج إلى المجتمع ، وتكوين علاقات اجتماعية تخرجه مـن عزلته إلى الاندماج في عالم المبصرين ، ونظرا لأنه يصطدم بآثار عجزه ورفض المجتمع لـه ، فإنه يقع في صراع إقدام على عالم المبصرين ،،، وإحجام عن عالمه الضيق المحدود ، فيلجأ إلى الانسحاب والهروب من ذلك الواقع المتناقض .

وتتعرض شخصية الكفيف لأنواع متعددة من الصراعات ، فهو في صراع بين الـدافع إلـى التمتع بمباهج الحياة ، والدافع إلى الانزواء طلبا للأمان ، وبين الدافع إلى الاستقلال ،والدافع إلـى الرعاية ، فهو يرغب من جهة في أن تكون له شخصية مستقلة ، ولكنه يدرك أنه مهما نـال مـن استقلالية فأنه يظل مرتبطا بمن حوله لرعايته في بعض الأمور التي لا يستطيع انجازها بمفرده

ويترتب على تلك الصراعات أن تنتابه أنواع متعددة من القلق ، وهي : القلق من رفـض الآخرين له ، القلق من استهجان الآخرين لتصرفاته ، والقلق من فقدان حب الآخرين ورعايتهم ، والقلق من التعرض للحوادث التي لا يمكن تفاديها ،والقلق من الوحـدة النفـسية، و المراهقـون المعاقون بصرياً يعانون من ارتفاع مستوى القلق بمقارنتهم بأقرانهم المبصرين ، وأن القلق لديهم يرجع إلى ما يعانيه هؤلاء المكفوفين من صراعات ، وفقد الثقة فيما يتعلق بكفاءتهم الاجتماعية ، ومظهرهم الشخصي ،وعدم قدرتهم على التكيف مع كف البصر (الضبع،48:2006) .

وترتيباً على ما سبق ، تشير الباحثة على أن أزمة الهوية لدى المراهق الكفيف تتمثل فـي مواقف الصراع التي لا مفر منها حينما يضطر الكفيف إلى الاختيار من بـين أنمـاط سـلوكية تفرضها الإعاقة البصرية كالعجز والعزلة ومركزية الذات ، وهي غير مقبولة اجتماعية ، وأنماط سلوكية أخرى تتطلبها المواقف الاجتماعية ،ولكنها تتعارض مع ما تفرضه الإعاقة البصرية مـن عجز ، وهذا يعني أن المراهق الكفيف يقع بين شقي الرحى حيث تتجاذبه إعاقته البـصرية بمـا تفرضه عليه من عالم محدود وواقع مليء بالشعور بالعجز وبناء اجتماعي تسوده اتجاهات سـلبية تقف حائلا دون إشباع حاجاته ، وتحقيق رغبته في الاندماج في عالم المبصرين.

## نسبة الإعاقة في الأراضي الفلسطينية :

انطلاقا من واقع الإمكانات المتواضعة جدا التي توفرها مؤسساتنا التعليمية وغير التعليمية للطلبـة ذوى الاحتياجات الخاصة بشكل عام وللمكفوفين بشكل خاص ، وعملا على تحسين هـذا الواقـع ضمن الإمكانات إضافة على اطلاع ذوي الاختصاص وصناع القرار ولفت نظرهم للموضوع أملا في أن يتمكنوا من وضع حلول مستقبلية من شأنها توفير السبل اللازمة التي تساعد هذه الفئة مـن أبناء شعبنا في القيام بأعباء نفسها أولا والإسهام في خدمة وطنها ومجتمعها ثانيا أسوة بكافة أبنـاء هذا الوطن وعملا على دمجهم في المجتمع بشكل فاعل ومؤثر.

وحيث أن من واجب الجميع العمل لتوفير كافة المستلزمات التي تكفل لهذه الفئة ممارسة حيـاتهم الطبيعية التي من خلالها يستطيعون القيام بواجباتها دون شعور بالتمييز وضـمن مبـدأ التكافـل الاجتماعي .

ومما لا شك فيه أن موضوع ذوي الاحتياجات الخاصة يعكس الحالة الـصحية لأفـراد المجتمـع وحسب ما أظهرته نتائج وبيانات الجهاز المركزي للإحصاء لعام 2010 بلغت نسبة الإعاقة فـي الضفة الغربية 5.6% وبلغت الإعاقة البصرية نسبة 2.9% متقدمة على الإعاقة الحركية ،واستنادا الى بيانات الجهاز المركزي للإحصاء لعام 2007 فقد بلغت نسبة الإعاقة في قطاع غزة 2.1% بينما نسبة الإعاقة البصرية 0.4% من هذه الإعاقات وتأتي في المرتبة الثانية بعد الإعاقة الحركية

## جدول رقم(2-2)

## حجم الإعاقة في الضفة الغربية

## استنادا للجهاز المركزي للإحصاء لعام 2010

| الخصائص الخلفية | type of difficulty نوع الصعوبة | | | | | المجموع total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | النظر Seeing | السمع Hearing | الحركة Moving | الفهم والإدراك cognition | التواصل communication | |
| الضفة الغربية | 2.9 | 1.4 | 2.1 | 0.7 | 0.7 | 5.3 |
| **نوع التجمع** | | | | | | |
| حضر | 2.8 | 1.3 | 1.9 | 0.7 | 0.7 | 5.0 |
| ريف | 2.9 | 1.5 | 2.1 | 0.7 | 0.8 | 5.3 |
| مخيم | 4.4 | 1.8 | 3.2 | 0.8 | 0.8 | 7.7 |
| **الجنس** | | | | | | |
| ذكور | 2.8 | 1.4 | 1.9 | 0.8 | 0.8 | 5.3 |
| اناث | 3.0 | 1.4 | 2.2 | 0.7 | 0.7 | 5.2 |
| **العمر** | | | | | | |
| 4-0 | 0.4 | 0.2 | 0.4 | 0.2 | 0.3 | 1.0 |
| 14-5 | 1.2 | 0.5 | 0.6 | 0.6 | 0.7 | 2.6 |
| 29-15 | 1.6 | 0.5 | 0.8 | 0.6 | 0.6 | 3.0 |
| 39-30 | 1.9 | 0.7 | 1.4 | 0.6 | 0.6 | 4.1 |
| 49-40 | 4.0 | 1.3 | 2.5 | 0.7 | 0.7 | 7.3 |
| 59-50 | 9.2 | 3.2 | 5.4 | 0.8 | 0.8 | 14.4 |
| +60 | 16.4 | 11.1 | 14.7 | 2.6 | 2.6 | 26.3 |

**كتاب فلسطين الإحصائي السنوي رقم (11)**

### جدول رقم (2-3 )

### حجم الإعاقة في قطاع غزة

### الجهاز المركزي للإحصاء عام 2007

| الخصائص الخلفية | type of difficulty نوع الصعوبة | | | | | | المجموع total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | بصرية Seeing | سمعية Hearing | الفهم والتواصل Understanding a communication | حركية Moving | الرعاية بالنفس Self - care | التعامل مع الناس Dealing with others | |
| قطاع غزة | 0.4 | 0.3 | 0.6 | 1.1 | 0.3 | 0.2 | 2.1 |

كتاب فلسطين الإحصائي السنوي رقم (9)

**خامساً : العلاقة بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا :**

يمثل تطور الهوية كما افترضه أريكسون ونمو الأحكام الخلقيـة كمـا افترضـه كـولبرج مظهرين من أهم مظاهر النمو الإنساني المؤثرة في طبيعة السلوك الاجتماعي للفرد .

إذ يرتبط تطور الهوية بطبيعة إدراك الفرد لمعنى وجوده على حد سواء ، كما يرتبط الحكم الخلقي بطبيعة التفسيرات العقلية لما هو مقبول أو مرفوض اجتماعياً .

ولا شك أن كل أمة تحرص على أن يعتنق أبناؤها مجموعة من القيم الأخلاقية التي تمثـل أهدافها ومبادؤها وأيدلوجياتها والقيم الخلقية تعد البوتقة التي ينصهر فيها أفراد المجتمع ليخرجـوا أكثر تماسكاً وأكثر حفاظاً على المجتمع وأكثر شعوراً بهويتهم وانتماء لهذا المجتمع ، وإذا كـان المراهق يبحث عن هويته في هذه المرحلة وينتقل من مرحلة إلى أخرى للوصول إلـى المثاليـة والاستقلالية فإن القيم الخلقية تعتبر أداة الضبط الاجتماعي ومعيار السلوك الراقي المهذب الـذي يحاول الشاب الوصول إليه ( كاشف ، 2001 : 465) .

وترى الباحثة أن أزمة الهوية لدى المراهقين قد ترجع إلى خلل واضح في منظومـة القـيم الموجودة في المجتمع ويتمثل هذا الخلل في مظهرين هما :

1- افتقار الأفراد إلى التمسك بالقيم والمعايير الأصلية لتوجيه السلوك وذلك انعكاس لعاملين :
2- الأول : التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية الحادة التي يـشهدها المجتمـع فـي الآونة الأخيرة والتي أدت إلى غلبة القيم المادية في المجتمع والنظرة إلى المال على أنـه الوسيلة التي تمكن الفرد من إشباع حاجاته ولذلك انتشرت ظواهر سلبية عديـدة مثـل : الدروس الخصوصية ، وتجارة المخدرات ، والسطو ... وغيرها .
3- ومن ثم تتسع الهوة بين الأفراد ويفقد الفرد الثقة في نفسه وفي كل شيء حولـه ويـشعر بالاغتراب عن ذاته وعالمه الاجتماعي .
4- الثاني / الانفتاح على الآخر بفعل تأثير العولمة والتقدم في وسائل الاتصال وانبهار الأفراد بثقافة الآخر بما تتضمنه من معطيات مادية لذا فإنهم يتقمصون قيمه على حـساب قـيمهم الأصلية وهذا يعني افتقارهم إلى التمسك بقيمنا الأصلية النابعة من تراثنا مما يترتب عليه اضطرابهم مع ذواتهم ومع مجتمعهم وغموض الهوية لديهم .

لذا يعد الولاء للقيم الأصلية النابعة من أيدلوجيتنا الإسلامية من أهم مؤشرات تحقيق الهويـة (الضبع ، 2006 ، 24).

ويرى ( الأشول ، 1999: 457) أن مشكلة تنمية شعور قوي بالهوية لا يمكن فـصله عـن مشكلة القيم فإذا ما أردنا للمراهقين أن يحققوا بعضاً من الثبات في تصورهم لذواتهم وأن يتحكموا بالموجهات الداخلية وسط عالم متغير يجب أن يكونوا مخلصين للقيم الأصلية في مجتمعهم .

# الفصل الثالث

# دراســــــات سابقـــــــة

- المحور الأول: دراسات تناولت النمو الخلقي لدى المعوقين بصرياً.
- المحور الثاني: دراسات تناولت النمو الخلقـي وعلاقتـه بـبعض المتغيرات لدى المراهقين.
- المحور الثالث: دراسات تناولت هوية الأنا لدى المعاقين.
- المحور الرابع: دراسات تناولت هويـة الأنـا وعلاقتهـا بـبعض المتغيرات لدى المراهقين.
- المحور الخامس: دراسات تناولت متغيري الدراسـة معـاً(الحكـم الخلقي،هوية الأنا).

# الفصل الثالث

## دراسات سابقة

يشمل هذا الفصل على دراسات سابقة ونتائجها ثم تعقيب عام على الدراسات السابقة في مجملها من حيث الهدف والعينة والأدوات والنتائج وبعد اطلاع الباحثة على العديد من البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث وجدت أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة الحكم الخلقي وهوية الأنا لدى المعاقين – وبخاصة المعاقين بصرياً – وذلك في حدود علم الباحثة – ولذا فإن الباحثة سوف تستعين ببعض الدراسات الامبريقية التي تناولت هوية الأنا والحكم الخلقي لدى العاديين وذلك كخطوة مساعدة في التعرف على بعض العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بكلا المتغيرين لدى المراهقين المعاقين بصرياً.

وتمشياً مع أهداف الدراسة وفي حدود ما أتيح للباحثة الاطلاع عليه من دراسات سابقة فقد تم عرض الدراسات تبعاً للمحاور التالية:

1- المحور الأول: دراسات تناولت النمو الخلقي لدى المعوقين بصرياً.

2- المحور الثاني: دراسات تناولت النمو الخلقي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المراهقين .

3- المحور الثالث: دراسات تناولت هوية الأنا لدى المعاقين.

4- المحور الرابع: دراسات تناولت هوية الأنا وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المراهقين.

5- المحور الخامس: دراسات تناولت متغيري الدراسة معاً.

### المحور الأول : دراسات تناولت النمو الخلقي لدى المعاقين

**1- دراسة ستيفن وسمبكنز Stephens & Simpkins 1974**

"التفكير العقلاني ، الحكم الخلقي والسلوك الخلقي لدى المكفوفين"

هدفت الدراسة إلى دراسة الأحكام الأخلاقية والتصرفات الأخلاقية للأشخاص المكفوفين من عمر (6 – 18) سنة وقارناها بالأحكام والتصرفات الأخلاقية للأشخاص المبصرين.

العينة: وقد تكونت عينة الدراسة من 150 فرداً منهم 75 معاقين بصرياً 75 مبصرين.

الأدوات : استخدم الباحثان مقياس بياجيه للتفكير الأخلاقي.

النتائج :

لم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المكفوفين والمبصرين

**2- دراسة أرنولد Arnold 1984**

"القيم الاستثنائية لدى الطلاب في مرحلة المراهقة المبكرة"

هدفت الدراسة إلى معرفة البناء القيمي لدى مجموعات ممن المراهقين المعوقين والعاديين

العينة: أجرى أرنولد دراسته على 104 مراهقين معوقين و 101 مراهقين عاديين وشملت عينة الأفراد المعوقين على أفراد يعانون من التخلف البسيط والاضطرابات الانفعالية والإعاقة البصرية والإعاقة السمعية وصعوبات التعلم.

الأدوات :مقياس روكاش لمسح القيم Rokeach, 1967 .

النتائج:

1. أن الأفراد المعوقين والأفراد العاديين لديهم هرم قيمي متشابه حيث أن قيم التعليم الجيد والحرية والأمن الأسري والصداقة الحقيقية كانت ضمن القيم الخمس الأعلى مرتبة للمجموعتين (أما قيم المساواة والحياة المثيرة والإحساس بالإنجاز فقد كانت الأقل أهمية بالنسبة لكلتا المجموعتين.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المعوقين أنفسهم إلا فيما يتعلق بالحرية حيث أن المضربين سلوكياً أعطوه هذه القيمة أهمية أكبر من تلك التي أعطاها مجموعة المراهقين ذوي صعوبات التعلم.

**3- دراسة كمال الدين 1987**

"الحكم الخلقي لدى الطفل المتخلف عقلياً"

هدفت الدراسة للتعرف على مستوى التفكير الخلقي للطفل المتخلف عقلياً بالكشف عن الارتباطات بين كل من مفاهيم الحكم الخلقي (سوء التصرف، السرقة، الكذب) من جانب ومتغيرات الذكاء لدى الأطفال المتخلفين من جانب آخر.

العينة: طبقت الأدوات على عينة قوامها 20 طفلاً وطفلة متخلفين عقلياً تراوحت أعمارهم (36 – 90 ) شهراً ونسبة الذكاء تتراوح بين (37 – 85) من محافظتي القاهرة والجيزة.

الأدوات: مقياس ستانفورد بينيه للذكاء تعريب محمد أحمد 1968.

استبيان الحكم الخلقي إعداد سنية عبد الحميد 1984.

النتائج:

1- اتسمت استجابات 90% من أفراد العينة بسوء التصرف والتمركز حول الذات بينما أظهر جميع الأفراد التمركز حول الذات فيما يتعلق بمفهومي السرقة والكذب.

2- هناك علاقة ارتباط دال بين نتائج مفهوم الحكم الخلقي والعمر العقلي ويتضح من ذلك أنه كلما زاد العمر العقلي للطفل المتخلف عقلياً ارتفعت مستويات إدراكه لمفاهيم احكم الخلقي

واستخدامه للأحكام الخلقية الذاتية التي تعتمد على المسؤولية الموضوعية ومراعاة المقاصد والثبات والظروف المحيطة.

**4- ويدنستن والهسترم Wandensten & Ahlstrom 1998**

"القيم الأخلاقية لدى المعينين الشخصيين لأناس يعانون إعاقات شديدة"

هدفت الدراسة إلى البحث في تجارب أناس يعانون من إعاقة وظيفية شديدة ويتلقون المساعدة من معينين مخصصين لهم في بيوتهم ويركز البحث على العلاقة بين حياتهم اليومية والمبادئ الأخلاقية المتمثلة في الميثاق السويدي للمعاقين والذي يشمل الاستقلال الذاتي، تكامل الشخصية، والتأثير والمشاركة.

العينة: أجريت المقابلات مع 26 شخصاً.

النتائج:

1- كانت خبرة المعينين الشخصيين مطابقة تماماً للمبادئ المذكورة في الميثاق.

2- عبر المعاقون عن مواقف انتهكت شخصياتهم وأضافوا أنهم لم يعاملوا معاملة البالغين العاديين مما يعني أنه لابد من تثقيف المعنيين تثقيفاً أخلاقياً يساعد المعاقين على احترام الذات وصون الكرامة.

**5- دراسة إسماعيل 2000**

"دراسة النمو الخلقي لدى المراهقات الكفيفات والمبصرات وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يعبر عنها الآباء والأمهات مع المراهقات الكفيفات والمبصرات ومستوى النمو الخلقي.

العينة: قامت الباحثة باختيار عينة قوامها 50 مراهقة كفيفة و 50 مراهقة مبصرة ، 100 أم وأب من أمهات وآباء المراهقات الكفيفات، 100 أم وأب من أمهات وآباء المراهقات المبصرات.

الأدوات:1- اختبار الذكاء اللفظي2-مقياس الاتجاهات الوالدية والتنشئة الاجتماعية.

3-اختبار النضج الخلقي.

النتائج:

1- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أمهات المراهقات الكفيفات ومتوسط درجات أمهات المراهقات في اتجاهي لإهمال والتفرقة لصالح أمهات المراهقات الكفيفات عند مستوى دلالة 0.01.

2- وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 لصالح آباء المراهقات المبصرات في اتجاهي التسلط والسواء.

3- وجود فروق دالة إحصائيا عند متوسط 0.01 بين متوسط درجات المراهقات الكفيفات ومتوسط درجات المراهقات المبصرات لصالح المراهقات المبصرات في النمو الخلقي.

**6- دراسة سعد الدين 2002**

"فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى النضج الخلقي لدى المكفوفين"

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج إرشادي لتنمية مستوى النضج الخلقي لدى المكفوفين.

العينة: تألفت العينة من مجموعة قوامها 150 مفحوص من المكفوفين المودعين بمعاهد النور للمكفوفين بواقع 75 مفحوص من الذكور و 75 مفحوص من الإناث مع مراعاة تجانس أفراد العينة من حيث العمر الزمني، الذكاء، المستوى الاقتصادي، والاجتماعي والنضج الخلقي.

الأدوات : مقياس التقدير للمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية.

ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين والمراهقين واختبار النضج الخلقي لكولبرج والبرنامج الإرشادي.

النتائج:

1- أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق بين أفراد المجموعات التجريبية قبل وبعد التطبيق لصالح الأفراد بعد التطبيق.

2- تنمية النضج الخلقي لدى المكفوفين حيث كان هناك تقدماً نحو المراحل الأعلى للنضج الخلقي.

**7- الحديدي 2003**

"قيم المكفوفين في مرحلة المراهقة وعلاقتها بالعمر والجنس"

هدفت الدراسة إلى معرفة الهرم القيمي للمراهقين المكفوفين ومقارنته بالهرم القيمي للمراهقين المبصرين.

العينة: بلغ حجم العينة 116 كفيفاً و 132 مراهقاً مبصراً .

الأدوات : مقياس مسح القيم لروكاش.

النتائج:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس بين تقييم هؤلاء الطلبة لقيمة الحياة المريحة لصالح الإناث ولصالح الذكور فيما يتعلق بالأمن الأسري.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المكفوفين و المبصرين في القيم (الشعور بالانجاز-قيمة التعليم الجيد-السعادة-الحرية-الأمن الأسري-المساواة).

## المحور الثاني : دراسات تناولت النمو الخلقي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المراهقين :

**1- دراسة باركن Barkin 1980**

"الحكم الخلقي وعلاقته ببعض المتغيرات"

هدفت الدراسة إلى:

1- قياس تطور الحكم الخلقي لدى عينة من المراهقين وآباؤهم من ذوي الدخل المتوسط.

2- معرفة الظروف الأسرية ومتغيراتها التي تؤدي إلى تطور الحكم الخلقي .

العينة:اشتملت عينة الدراسة على مراهقين تتراوح أعمارهم ما بين 15 – 16 سنة كما شمل البحث أطفالاً في عمر 12 – 13 سنة تتبع الباحث تطورهم خلقياً في ظروف الأسر التي يعيشون فيها.

ثم اختير (1508) طالباً من طلاب مدرسة أحمد أباد في الهند للهدف نفسه وقد أخذت معلومات عن حالتهم الاقتصادية والثقافية والعلاقات الاجتماعية لأسرهم. كما تم النظر في الجوانب الدينية لهم وخلفيتها وقد أظهرت (40) أسرة رضا تاماً عن المعلومات التي أخذت منها في الاستبيان الذي أعده الباحث.

النتائج:

لقد أظهرت النتائج أن العمر يرتبط بالنمو الخلقي والأطفال في عمر 15 – 16 سنة تقدموا في المراحل الخلقية أكثر من الأطفال في المراحل العمرية الأقل سناً.

**2- دراسة كرين Green, 1981**

"النمو الخلقي وعلاقته بالحاجات النفسية والقدرة المعرفية لطلبة معهد إعداد المعلمين"

هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين النمو الخلقي ومتغيرات الحاجات النفسية والقدرة المعرفية من خلال التركيز على المستوى المعرفي من خلال التركيز على المستوى المعرفي والسيرة الدراسية للطالب وأثر ذلك في نمو الأحكام الخلقية لديه.

العينة: تألفت عينة الدراسة من الطلبة الذين أكملوا السنة الأولى في معهد إعداد المعلمين في جامعة الجنوب الشرقي والبالغ عددهم 205 طلاب بلغت نسبة الذكور منهم 26% في حين بلغت نسبة الإناث 74% من الأعمار (19- 21)

الأدوات: اختبار تحديد القضايا DIT الذي أعده رست للحكم الخلقي كما طبق مقاييس أخرى للحاجات النفسية والقدرات المعرفية.

النتائج:

1- أظهرت النتائج أن غالبية الطلبة وقعوا في مؤشر (أ) في اختبار تحديد القضايا.

2- كما دلت النتائج على وجود علاقة بين الأحكام الخلقية ومتغيرات البحث والحاجات النفسية والقدرات المعرفية.

3- أشارت النتائج إلى أن أهم الحاجات التي تتطلب إشباعاً الحاجة إلى السلامة وهي الحاجـة المهمة في النمو الخلقي لمعظم طلبة معاهد إعداد المعلمين.

**3- دراسة قناوي 1987**

"دراسة مقارنة بين أطفال مصر والبحرين في النمو الخلقي"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستويات التفكير الخلقي بين كل من أطفال مصر والبحرين في محاولة للتعرف على أثر الثقافة لكلا البلدين في النمو الخلقي.

العينة:تكونت عينة الدراسة من 80 طفلاً نصفهم من أطفال مصر والنصف الآخر من أطفال البحرين وذلك من مستويين عمريين من (8- 10) سنوات والمستوى الثاني من (13- 15) سـنة وكان نصف الأطفال من الذكور والنصف الثاني من الإناث.

الأدوات : اختبار النضج الأخلاقي لكولبرج صورة (أ) ترجمة إبراهيم قشقوش اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح – استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي إعداد زكريا الـشربيني ويسرية نور.

النتائج:

1- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمو الخلقي بين أطفال مصر والبحرين ترجـع للبيئة القومية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمو الخلقي بين الجنـسين مـن أطفـال مـصر والبحرين.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال مصر والبحرين ترجع للسن.

4- لا يوجد أثر لتفاعل نوع البيئة القومية والجنس في حدوث النمو الخلقي.

5- يوجد تفاعل مشترك بين السن والجنس في حدوث النمو الخلقي.

**4- دراسة أندرسون Anderson, 1988**

"العلاقة بين الحكم الخلقي ومستوى التفكير والجنس لدى طلبة جامعة كلية الآداب – جامعة فوردهم"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحكم الخلقي ومستوى التفكير والجنس لدى طلبة كلية الآداب جامعة فوردهم. إضافة إلى التعرف على دلالة الفروق في متغيري الجنس والمستوى الدراسي لدى طلبة الكليات.

العينة: شملت العينة طلبة كلية الآداب للمراحل الدراسية وقد بلغ عدد الطلبة 302 وبواقع 88 طالباً و 214 طالبة اختيروا عشوائياً من الصفوف الأولى والثانية والثالثة والرابعة.

الأدوات: طبق الباحث اختبار تحديد القضايا DIT الذي أعده رست Rest, 1972 للتعرف على مستويات النمو الخلقي.

أما فيما يخص مستوى التفكير فقد الباحث مقياس التفكير الناقد الذي أعده واطسون – كليزر (Watson – Glazer, 1980) وهو مؤلف من 80 فقرة وذو مجالات خمسة وهي الاستدلال – التميز – الاستنتاج – التفسير – تقويم المناقشات.

النتائج:

1- وجود علاقة دالة عند مستوى دلالة 0.05 بين الحكم الخلقي المقاس بمقياس تحديد القضايا ومستوى التفكير بمجالاته الخمسة لدى الطالبات في حين لم تكن العلاقة دالة لدى الطلاب الذكور في هذين المتغيرين.

2- لم يجد الباحث فروقاً دالة عند مستوى 0.05 بين الطلبة تبعاً للمستوى الدراسي.

**5- دراسة عبد ا 1989**

"أثر استخدام إستراتيجية المناقشة الخلقية لكولبرج في تدريس مادة علم الاجتماع على النضج الخلقي والتحصيل"

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المناقشة الخلقية لكولبرج في تدريس مادة علم الاجتماع على النضج الخلقي والتحصيل الدراسي لدى طلال الصف الثاني ثانوي أدبي.

العينة:تم اختيار عينة قوامها 30 طالباً من طلبة المرحلة الثانوية ومجموعة مكافئة 30 طالب من نفس المرحلة.

الأدوات :

1. استخدم الباحث إستراتيجية المناقشة الخلقية.
2. اختبار التحصيل وضبطه، اختبار تحديد القضايا على عينة مماثلة لعينة البحث.
3. التصميم التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة.

نتائج الدراسة:

1- وجود فروق دالة إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية في اختبار تحديد القضايا: اختبار التحصل ككل، مستوى التذكر، مستوى القيم

**6- دراسة عباس 1995**

"تطور الحكم الخلقي لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية"

هدفت الدراسة إلى معرفة تطور الحكم الخلقي لدى الأطفال وعلاقتـه بـبعض المتغيـرات الديمغرافية المتمثلة في العمر والجنس وبيئة التلميذ وقبول ورفض الطفل وأساليب المعاملة الوالدية التي يلقاها الطفل وكذلك المتغير المعرفي.

العينة: تكونت العينة من 150 تلميذاً من تلاميذ مدينة سوهاج.

الأدوات : قصص بياجية لقياس الحكم الخلقي.

اختبار النمو الخلقي إعداد محمد السيد وعادل عبد ا .

اختبار هايدل برج للدكتور حسنين الكامل، واستبيان القبول والرفض للأطفال إعداد ممدوحة سلامة – استمارة جمع البيانات إعداد الباحث.

النتائج:

1- توجد فروق ذات دالة إحصائيا في نمو الحكم الخلقي بين العمار المختلفة لصالح الأكبـر سناً.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا في نمو الحكم الخلقي بين البنين والبنات.

3- توجد فروق في النمو بين أبناء الريف وأبناء الحضر لصالح أبناء الحضر.

4- توجد علاقة ارتباط دالة بين نمو الحكم الخلقي ومستوى الذكاء.

**7- دراسة بكر 1997**

"العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي"

هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى تلاميذ التعليم الأساسي.

العينة: اختيرت عينة قوامها 200 طفل ومراهق (105 ذكر – 95 إناث) من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

النتائج:

1- وجود علاقات خطية موجبة دالة بين الحكم الخلقي والذكاء في كل مرحلة من مراحل بياجيه المعرفية.
2- وجود علاقات خطية موجبة دالة بين عدد من المهمات المعرفية للنمو المعرفي لبياجيه ومستوى الحكم الخلقي.
3- وجود أثر دال للنمو وللجنس على الحكم الخلقي لصالح الإناث.
4- وجود أثر دال للتفاعل بين المراحل المعرفية والجنس والحكم الخلقي.
5- وجود فروق لصالح الاناث في كل من مرحلة الإكراه والإجبار ومرحلة التعاون.

**8- دراسة الغامدي 1998**

"نمو الأحكام الخلقية لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين وعلاقته ببعض المتغيرات بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين نمو الأحكام الخلقية والجنوح وذلك من خلال المقارنة بين عينة من الجانحين وغير الجانحين والكشف عن الفروق بين الجانحين حسب أنماط جنوحهم في نمو الحكم الأخلاقي وعن تأثير المستوى التعليمي والسن في نمو الحكم الخلقي لدى الجانحين .

العينة: مجموعة من الأحداث المودعين دار الملاحظة الاجتماعية بجدة وعينة أخرى عشوائية من المدارس المتوسطة والثانوية بالمنطقة الغربية.

الأدوات: استخدمت الدراسة اختبار قبس Gibs وآخرون المقنن على البيئة المصرية من قبل عبد الرحمن، 1991.

النتائج:

1- وجود فروق دالة في نمو الحكم الخلقي بين الجانحين وغير الجانحين.

2- وجود فروق دالة في نمو الحكم الخلقي بين الجانحين وفقاً لأنماط جنوحهم.

3- وجود فروق دالة في نمو الحكم الخلقي بين الجانحين من فئات عمرية مختلفة.

4- وجود فروق دالة في نمو الحكم الخلقي بين الجانحين من مستويات تعليمية مختلفة.

**9- دراسة كامل والشوني 2000**

"مستوى الحكم الخلقي لدى طلاب الجامعة من الجنسين"

دراسة عبر حضارية مقارنة على عينات مصرية وسعودية.

هدفت الدراسة إلى فحص الفروق في الحكم الخلقي بين طلاب الجامعة المصريين والسعوديين.

العينة: تكونت العينة السعودية (443) طالباً وطالبة منهم (198) سعوديين الجنسية (127) ذكر من جامعة الملك سعود (71) إناث من كلية التربية بأبها (245) من الطلاب المصريين (159) ذكور (86) إناث من كلية التربية جامعة طنطا.

الأدوات: استخدم الباحثان اختبار تحديد القضايا DIT لجيمس رست 1974

المنهج: شبه التجريبي.

النتائج:

1- وجود تأثير جوهري للثقافة الفرعية على مستوى الحكم الخلقي لصالح الطلاب المصريين وللجنس (لصالح الذكور سواء في العينة الكلية ، أو في إطار كل من العينتين المصرية والسعودية).

2- وجود فروق شديدة في استخدام المرحلة الثالثة للارتقاء الخلقي للعينة السعودية لصالح الطالبات في مقابل الطلاب.

3- وجود فروق لصالح الطلاب السعوديين من الجنسين في استخدام المرحلة الرابعة في التفكير الأخلاقي.

4- لا توجد فورق تعزى لعامل الجنس في العينة الكلية أو العينة الفرعية في استخدام المرحلة الرابعة لكولبرج.

**10- دراسة العريشي 2004**

"نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن نمو الحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني

العينة: (116) طالباً منهم (36) لقيط و (80) طالباً من طلاب التعليم العام من الفئة (15 – 20) سنة.

الأدوات : المقياس الموضوعي للحكم الخلقي والمقنن على البيئة السعودية من قبل حسين الغامدي 2000.

مقياس السلوك العدواني والمقنن على البيئة السعودية من قبل عبد ا أبو عباه.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي السببي المقارن.

النتائج:

1- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات ومراحل نمو الأحكام الخلقية بين اللقطاء والعاديين.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات السلوك العدواني بين اللقطاء والعاديين.

3- وجود علاقة ارتباط سالبة بين درجات الأحكام الخلقية ودرجات السلوك العدواني.

**11- دراسة الكحلوت 2004**

"دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة"

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى النضج الخلقي لدى المراهقين ومعرفة العلاقة بين المتغيرات الانفعالية وموضع الضبط وتقدير الذات ومستوى النضج الخلقي لدى المراهقين.

العينة: بلغ حجم العينة (1200) طالب وطالبة منهم (588) طالب و (612) طالبة .

الأدوات : مقياس التفكير الأخلاقي إعداد فوقية عبد الفتاح.

مقياس الضبط الداخلي والخارجي تعريب رشاد موسى وصلاح أبو ناهية.

مقياس تقدير الذات للمراهقين تعريب عادل محمد.

استمارة الوضع الاجتماعي والاقتصادي إعداد الباحث.

المنهج : الوصفي التحليلي.

النتائج:

1- وجود فروق في مستوى النضج الخلقي لصالح الإناث.
2- وجود فروق في مستوى النضج الخلقي لصالح ذوي الضبط الداخلي.
3- عدم وجود فروق في مستوى النضج الخلقي تعزى للمستوى التعليمي للوالدين.

**12- دراسة أبو بيه 2006**

"النمو الخلقي وعلاقته بالتفوق دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مدارس الرياض"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى النمو الخلقي للطفل السعودي في الصفوف من الثالث الابتدائي حتى الثالث المتوسط والعلاقة بين النمو الخلقي وكل من الذكاء والابتكارية والفروق بين المرتفعين والمنخفضين في كل من (الذكاء والابتكارية) بالنسبة للنمو الأخلاقي والفرق بين المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين في النمو الخلقي والكشف عن التفاعل في متغيرات الصف الدراسي والذكاء والتفكير الابتكاري على النمو الخلقي.

العينة: تكونت العينة من 296 تلميذاً من الصف الثالث الابتدائي وحتى الصف الثالث المتوسط.

النتائج:

1- وجود تأثير دال (للصف الدراسي والتفكير الابتكاري والذكاء) على نمو الأحكام الخلقية.
2- وجود تأثير دال للتفاعل بين التفكير الابتكاري والذكاء على الأحكام الخلقية.
3- مرتفعي القدرة على التفكير الابتكاري يتفوقون على منخفضي هذه القدرات في النمو الخلقي.

**13- دراسة كرتنير والتشلر Krettenauer & Eichler, 2006**

"التوجهات الأخلاقية القائمة على أساس نفسي لدى المراهقين وعلاقتها بالانتهاكات الأخلاقية، الانحراف، الثقة بالحكم الأخلاقي والسن"

هدفت الدراسة إلى البحث في التوجهات الأخلاقية القائمة على أساس نفسي لدى المراهقين والتي يتبعها انتهاكات أخلاقية.

العينة: وقد نفذت التجربة على عينة من 200 مراهق في ألمانيا تتراوح أعمارهم بين 16 – 18 سنة حيث طلب منهم تسجيل الاستجابة عن انتهاكات أخلاقية وإصدار الحكم عليها من وجهة نظرهم وقد قيمت ردود أفعالهم مقارنة بتوجهاتهم نحو تقييم الذات.

النتائج:

1- قوة الارتباط بين الحكم الأخلاقي والتوجهات الأخلاقية القائمة على أساس نفسي لديهم.
2- كلما تطورت معرفة وفهم المعتقدات الأخلاقية لدى المراهقين فإن التوجهات الأخلاقية القائمة على أساس نفسي والثقة في الحكم الأخلاقي تصبح أكثر ترابطاً.

3- لم تكشف الدراسة عن أية علاقة بين عامل السن والحكم الأخلاقي.

4- أكدت الدراسة على وجود علاقة بين التوجهات الأخلاقية والحكم الأخلاقي فـي مرحلـة الطفولة وأثرها على الحكم الأخلاقي في المراهقة.

**14- دراسة مشرف 2009**

"التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لـدى طلبـة الجامعـة الإسلامية بغزة"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. وكذلك الكشف عن العلاقة بينهما والفروق في كل منها والتي تعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، ومـستوى تعلـيم الوالـدين، ومـستوى الأسـرة، الاقتصادي ، وحجم الأسرة).

العينة: 600 طالب وطالبة موزعة 231 طالب، 369 طالبة.

الأدوات :مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين إعداد فوقية عبد الفتاح 2001.

المنهج: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.

النتائج:

1- مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة تقع ضمن المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة لكولبرج مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي.

2- الطلبة لديهم مستوى مرتفع من المسؤولية الاجتماعية.

3- وجود علاقة ارتباط موجب بين التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية.

4- وجود فروق في مستوى التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

5- وجود فورق بين الكليات العلمية والأدبية لصالح الكليات الأدبية.

6- لا توجد فروق دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى لمتغير المنطقة السكنية أو مستوى تعليم الأب أو المستوى الدراسي.

7- وجود فروق في المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة لصالح الإناث.

## المحور الثالث : دراسات تناولت الهوية لدى المعوقين بصرياً:

**1- دراسة سيكولد schude, 1993**

العنوان "العوامل التي تؤثر على نمو الهوية لدى المعوقين جسمياً" نمـو الهويـة والإعاقـة البصرية لدى الإناث".

هدفت الدراسة إلى بحث العوامل النفس اجتماعية وأساليب المسايرة التي لها أهمية خاصة في نمو الهوية لدى المعاقين بصرياً وذوي اضطرابات السمع والإعاقات الجسمية الأخرى.

الأدوات : واستخدمت الدراسة المقياس الموضوعي لأساليب مواجهة أزمة الهوية إعداد آدمز وآخرون 1986.

وأشارت نتائج بيانات مقابلة الإناث من ذوي الإعاقة البصرية الشديدة قد أبرزت تأثير هـذه الإعاقة على نمو الهوية والعلاقات الاجتماعية ونمو أساليب لمسايرة الإعاقة.

**2- دراسة باك وآخرون Bach, et al 1994**

العنوان: القوة الدافعة للدمج ونمو الهوية الذاتية الايجابية لدى المعاقين

هدفت الدراسة إلى الاهتمام بتنمية الهوية الذاتية الايجابية في ظل حركة الدمج وتناقش كيـف يمكن إلقاء الضوء على هذه القضية ، كما تبين الدراسة إلى أن هناك طرقاً يجب تقديمها للمعوقين ذوي الإعاقات الطارئة القليلة مثل العمى... ليحققوا هويتهم مع الآخرين الذين يـشاركونهم نفـس الخصائص والسمات وثم السماح لكل طفل ومراهق أن يأخذ فرصته لينمي إحساساً ايجابياً بالهوية.

**3- دراسة كابلان- ميرث Myrth - Kaplan 2000**

العنوان: "بدون نظارة العميان وصورة الجسم"

هدفت الدراسة إلى هو معرفة تصور العميان عن أجسادهم وكيف تـرتبط هـويتهم بـالعمى وكيف يتعايشون مع أجسادهم.

العينة: شارك في الدراسة (13) من العميان من بينهم (12) طالب وطالبة أعمارهم 18 سنة، وامرأة عمياء عمرها 41.

وأشارت النتائج إلى:

أ- أن المراهقين المكفوفين يحبون التعلم من الأوصاف اللفظية في مقابل ما يتعلمه المبصرون بالملاحظة.

ب- تأثير صورة الجسم بشكل واضح بقلة المعلومات عن تشريح الجسم والعمليات الفسيولوجية.

ت- العميان يبنون تقييمهم لأنفسهم من خلال المقارنة غير المباشرة والغامضة.

**4- دراسة ليبكوتيز وميثو Lipkowitz & Mithaugh 2003**

العنوان: "قياس سمات تحديد الذات لدى الطلاب مختلفي الإعاقة الحسية"

هدفت الدراسة إلى اختبار تأثير الإعاقة وفروض الهوية الجماعية من خلال مقارنة معدلات التوافق وتحديد الذات لدى الطلاب مختلفي الإعاقة الحسية.

العينة: وتكونت عينة الدراسة من (109) ذكور ، (100) إناث، من المعوقين سمعياً وبصرياً

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بحسب الجنس والعمر في تحديد الذات ومفهوم الذات وخبرات معايشة الإعاقة والهوية الجماعية.

**5- دراسة الضبع 2006**

بعنوان: "فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصرياً".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصرياً.

العينة : تكونت عينة الدراسة من (52) طالب من ذوي الإعاقة البصرية من الذكور من مدرسة النور للمكفوفين بسوهاج.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي

الأدوات : مقياس رتب الهوية في مرحلة المراهقة والرشد المبكر إعداد آدمز وآخرون طبقاً لمفاهيم مارشيا عن رتب الهوية تقنين محمد عبد الرحمن 1998.

مقياس معنى الحياة للمراهقين المعاقين بصرياً من إعداد الباحث .

اختبار ذكاء الشباب اللفظي من إعداد حامد زهران.

النتائج:

1- وجود فروق دالة إحصائيا في رتب الهوية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي وذلك لصالح القياس البعدي.

2- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في رتب الهوية بين متوسطات درجات أفراد المجموعـة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

3- وجود فروق دالة إحصائيا في معنى الحياة والأبعاد الفرعية له بين متوسـطات درجـات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وذلك لصالح القياس البعدي.

**6- خطاب 2007**

العنوان: "أساليب مواجهة أزمة الهوية وعلاقتها بالاستقلال النفـسي لـدى المـراهقين ذوي الإعاقة البصرية".

هدفت الدراسة إلى:

1- التعرف على العلاقة بين أساليب مواجهة أزمة الهوية والاستقلال النفسي لدى المـراهقين المعاقين بصرياً.

2- التعرف على أكثر رتب الهوية شيوعاً بين المراهقين المعاقين بصرياً من المرحلة العمرية 18-21.

منهج الدراسة: المنهج الارتباطي.

الأدوات : مقياس أساليب مواجهة أزمة الهوية للمراهقين المعاقين بصرياً إعداد الباحثة.

مقياس الاستقلال النفسي للمراهقين المعاقين بصرياً إعداد الباحثة.

عينة الدراسة: (101) معاق بصرياً من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية 75 ذكور ، 44 إناث، 65 إعاقة جزئية ، 36 إعاقة كلية.

النتائج:

1- توجد علاقة ارتباط موجبة بين انجاز الهوية والاستقلال النفسي لدى المراهقين المعـاقين بصرياً.

2- توجد علاقة ارتباط سلبية بين تشتت الهوية والاستقلال النفسي لدى المـراهقين المعـاقين بصرياً.

3- تعد رتبة الانجاز الأكثر شيوعاً بين المراهقين المعاقين بصرياً من 18 – 21 سنة.

4- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لعاملي الجنس ودرجة الإعاقة على الاستقلال النفـسي لـدى المراهقين المعاقين بصرياً.

## المحور الرابع  دراسات تناولت هوية الأنا وعلاقتها ببعض المتغيرات

### 1- دراسة ميلمان Meilman 1979

"التغيرات في نمط هوية المراهقين الذكور حتى سن الرشد:

هدفت الدراسة إلى التعرف على التغيرات في نمط الهوية للذكور في أعمار المراهقة المبكرة حتى مرحلة الرشد

العينة: تم اختيار 25 فرداً من كل فئة من الفئات العمرية (12، 15، 18، 21) 24) سنة أي 125 فرداً واستجاب أفراد العينة لاستمارة المقابلة المعدة لتكون استمارة البحث (قائمة مارشيا لرتب الهوية)

وتم حساب لكل فرد درجة كلية تدل على الهوية الذاتية الكلية ودرجات خاصة لكل مجال من المجالات التي تضمنتها استمارة المقابلة وهي التخصص ، الدين ، والسياسة ، والجنس، والمهنة.

وحددت استجابات أفراد العينة على مقياس متدرج متكون من ست نقاط توضح حل الأزمة في كل مجال.

النتائج:

1- يوجد أثر دال إحصائيا للعمر في يحل الأزمة في مجال التخصص والدين والسياسة والمهنة والجنس.

2- أظهرت النتائج إلى أن هناك زيادة مع العمر في نسبة الأفراد المحققين لهوياتهم العامة وانخفاضاً في نسبة الأفراد من أصحاب الهوية المشتتة والمؤجلة.

### 2- دراسة انرايت وآخرين Enrigh & others 1980

"أثر أسلوب المعاملة الوالدية في تطور الهوية والاستقلالية للمراهقين"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوب المعاملة الوالدية في تطور الهوية والاستقلالية للمراهقين في مرحلتي المراهقة المبكرة والمتأخرة.

العينة : تكونت العينة من 262 شخصاً اختيروا من مرحلتين دراسيتين بواقع 69 طالب 70 طالبة في الصف السابع و 62 طالباً و 61 طالبة في الصف الحادي عشر.

الأدوات : قيست الاستقلالية باستخدام مقياس كوتنز.

واستخدم لقياس الهوية مقياس تحقيق الذي أعده سيمونس سنة 1970 والمؤلف من 24 عبارة ناقصة يلي كل منها بديلان يمكن اختيار أحدهما لإكمال الجملة.

أما أساليب المعاملة فقد قيست باستخدام استبانه ألدر Alder الذي يـصف أسـاليب المعاملـة الوالدية إلى ثلاث أنماط: الديمقراطي، المتسامح، الدكتاتوري.

النتائج:

1- أشارت النتائج إلى وجود أثر دال معنوياً للمرحلة الدراسة والجنس ولم تظهر أثر لأسلوب المعاملة الوالدية (الأب أو الأم) والتفاعل بين المتغيرات الثلاثة.

2- وجود أثر ذا دلالة معنوية للمرحلة الدراسية والتفاعل بين أسلوب الأب وجنس المراهق.

3- تحقيق الهوية عند الذكور كان أفضل مع الآباء الديمقراطيين وأقل تطـوراً مـع الآبـاء الديكتاتوريين. في حين ظهر أن تحقيق الهوية عند الإنـاث كـان أفـضل مـع الآبـاء الديكتاتوريين.

4- هناك زيادة دالة في تحقيق الهوية بتقدم العمر.

**3- دراسة اركر Archer 1980**

"تطور الهوية في المراهقة المبكرة والمتوسطة"

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين نمط الهوية لدى الذكور والإنـاث فـي المراحـل الـسادسة والثامنة والعاشرة والثانية عشرة وتحديد وجود الهوية الذاتية ومـستوى نـشاطها فـي مرحلـة المراهقة.

العينة: تكونت العينة من 20 ذكراً و 20 أنثى من كل صف من المراحل الدراسة والأربعـة أي 160 طالباً وطالبة في إحدى المدارس بمدينة نيوجرسي.

الأدوات : كانت أداة البحث استمارة المقابلة التي أعدها مارشيا لقياس نمط الهوية وذلك بعد تكييفها لتلائم الأعمار الصغيرة.

وقد جمعت المعلومات بطريقتين مقابلات مسجلة وإكمال ثلاث استبانات في مجموعات صغيرة.

النتائج"

1- هناك زيادة دالة في اتخاذ القرار (تحقيق الهوية) مع زيادة في المستوى الدراسي ولم تكن هناك زيادة دالة لنمط الهوية المؤجلة مع تقدم المرحلة الدراسية.

2- عدم وجود فروق بين الجنسين في أنماط الهوية.

**5- دراسة بيكسيتو Picciotto 1987**

"تطور الهوية وعلاقتها بالتوافق لدى المراهقين"

هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الجنس والمرحلة الدراسية وتطور الهوية.

العينة: كانت عينة البحث 367 طالباً وطالبة من طلبة المدارس المتوسطة بمدينة أريزونا وبلغت نسبة الذكور في العينة 51% ونسبة الإناث 49%.

الأدوات :اعتمدت الدراسة على مقياس كروتفانت وآدمز 1984 لقياس نمط الهوية.

النتائج:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في تحقيق الهوية لصالح الإناث.

2- هناك فروق بين الطلبة لصالح المستوى الدراسي الأعلى.

**دراسة كابيتي katebi,1988**

تطور الهوية وعلاقته بدافع الانجاز وتقدير الذات لدى المراهقين"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في أنماط الهوية في مرحلة الدراسة الثانوية .

العينة: شملت عينة الدراسة (80) طالبا وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث اختيروا من المرحلة المتوسطة والإعدادية .

تم تصنيف أفراد العينة إلى أربع فئات للهوية هي:أماط الهوية المحققة والمؤجلة والمعوقة والمشتتة على أساس استجاباتهم على أربع مجالات هي المهنة والتخصص والسياسة والدين والمجال الجنسي

الأدوات :استمارة المقابلة التي أعدها مارشيا لقياس نمط الهوية واستبانه لقياس دافع الانجاز وأخرى لتقدير الذات.

النتائج:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في نمط الهوية
2. : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز وتقدير الذات
3. وجود فروق دالة معنوية في نمو الهوية بين المرحلة الإعدادية والثانوية لصالح المرحلة الدراسية الأعلى.

**6- دراسة عبد المعطي 1993**

"دراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهويـة لـدى الشباب الجامعي، وهي السنة الدراسية (أولى – رابعة) التخـصص (نظـري – عملـي ) نظـام الدراسة (مختلطة – غير مختلطة) وممارسة النشطة (مشاركين – غير مشاركين).

العينة: اشتملت عينة الدراسة على 498 طالباً من طلاب الجامعة .

الأدوات :المقياس الموضوعي لرتب الهوية (ترجمة وتعريب : الباحث)

النتائج:

1. وجود نمط متتابع لرتب الهوية لدى طلاب الجامعة يسير من التشتت إلى الانغـلاق فـي الاتجاه السلبي، ثم إلى التعليق والانجاز في الاتجاه الايجابي.
2. وأنه لا توجد فروق بين الجنسين في هذا التتابع وأنه مع انتقال الطلاب من الفرقة الأولـى إلى الفرقة الرابعة تسير حالة الهوية من التشتت إلى الانجاز .
3. أظهرت النتائج أن هناك تأثير دال إحصائيا لممارسة النشطة والتحصيل الدراسـي علـى رتب الهوية وأنه لا يوجد تأثير للتخصص ونظام الدراسة على رتب الهوية.

**7- قاسم 2000**

"تواصل المراهق مع والديه وعلاقته بحالات الهوية (دراسة سيكومترية – كلينيكية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة إدراك المراهق لتواصله مع الوالـدين بحالـة هويـة المراهق.

العينة: تكونت عينة الدراسة من 507 طالباً وطالبة من طلاب الجامعة 357 إنـاث ، 150 ذكور، متوسط العمر الزمني لأفراد العينة 18 سنة.

الأدوات :مقياس تواصل المراهق مع والديه (إعداد : الباحثة)

مقياس حالات الهوية (إعداد الباحثة)

النتائج:

1- أن تواصل المراهق الجيد مع والديه والبيئة الأسرية الجيدة يؤدي غالباً إلى تحقيق هويتـه بينما تواصل المراهق الشيء مع والديه والبيئة الأسرية السيئة يؤدي إلى تشتت هويته.

2- أن حالة الهوية المحققة هي الأعلى في سمات الشخصية، المسؤولية، الاستقلال الذاتي، تقدير الذات، التأملية، الاجتماعية، السعادة، بالمقارنة بحالات الهوية الأخرى.

**8- المجنوني 2001**

"تشكيل الهوية الأنا لدى عينة من الطلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعا لبعض المتغيرات الأسرية والديمغرافية"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة تشكل هوية الأنا لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعاً لبعض المتغيرات الأسرية والديمغرافية والتي شملت (غياب الوالدين، الجنس، العمر، حجم الأسرة، ترتيب الميلاد، الزوج، نمط الإقامة)

العينة: تكونت العينة من474 طالب وطالبة من جامعة أم القرى

الأدوات: مقياس هوية الأنا الموضوعي المعدل الذي أعده آدمز 1984 وقننه على البيئة السعودية الغامدي 2002.

المنهج: الوصفي المقارن.

النتائج:

1- وجود فروق بين الجنسين في درجة الهوية الأيدلوجية والاجتماعية والكلية وفي درجات انغلاق وتشتت الهوية الاجتماعية لصالح الإناث

2- وجود فروق في درجات تحقيق الهوية الكلية والاجتماعية لصالح الذكور.

3- وجود فروق بين فئتي العمر في درجات تعليق وانغلاق الهوية الأيدلوجية لصالح الفئة الأصغر سناً.

**9- دراسة البلوي 2002**

"علاقة تشكل هوية الأنا والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلاب التخصصات والمستويات المختلفة بجامعة أم القرى".

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين تشكل الهوية والمسؤولية الاجتماعية.

العينة: 265 طالب من طلاب جامعة أم القرى 121 طالب من التخصص العلمي 144 طالب من التخصص الأدبي.

الأدوات : - مقياس هوية الأنا الموضوعي المعدل أعده آدمز 1984 وقننه على البيئة السعودية الغامدي 2002.

- مقياس المسؤولية الاجتماعية للشباب السعودي أعده الحارثي 1995.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن.

النتائج:

1- وجود علاقة ارتباط موجبة بين تحقيق الهوية الأيدلوجية والمسؤولية الوطنية ومسؤولية الفرد نحو أفراد مجتمعه والمسؤولية الكلية.
2- يوجد ارتباط سالب بين تعليق الهوية والمسؤولية الشخصية.
3- لا يوجد علاقة ارتباط بين انغلاق هوية الأنا الأيدلوجية والمسؤولية الاجتماعية.
4- ارتبط تحقيق الهوية ارتباط موجب ودال بالمسؤولية الأخلاقية ومسؤولية الفرد نحو البيئة والنظام والمسؤولية الكلية.

**10- دراسة عسيري 2003**

"علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين تشكل هوية الأنا ومفهوم الذات والتوافق لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

العينة: 146 طالبة من طالبات المرحلة الثانوية.

الأدوات :مقياس الهوية الموضوعي: إعداد آدمز قننه على البيئة السعودية الغامدي 2002.

مقياس مفهوم الذات إعداد الصيرفي 1989 ومقياس التوافق.

المنهج: الوصفي الارتباطي.

النتائج :

1- ارتبطت درجات أبعاد التوافق ايجابياً بتحقيق الهوية وارتبطت سلبياً بتشتت الهوية.
2- عدم وجود علاقة دالة بين أبعاد التوافق وكل من رتبتي تعليق وانغلاق الهوية.
3- عدم وجود علاقة دالة بين أبعاد الهوية المختلفة في مجالاتها المختلفة ومفهوم الذات.

**11- دراسة الجرجاوي 2005**

"سمات الشخصية والاغتراب والهوية لدى عينة من موظفي وطلبة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية"

هدف الدراسة إلى معرفة الفروق بين الموظفين والطلبة في الجامعات الفلسطينية في سمات الشخصية والاغتراب النفسي والهوية الذاتية.

العينة: تكونت العينة من 300 طالب وطالبة و 150 موظف تم اختيارهم بطريقة عشوائية

الأدوات :استخبار أيزنك للشخصية الذي أعده للعربية أحمد عبد الخالق 1991.

مقياس الاغتراب النفسي إعداد سميرة أبكر 1989.

مقياس الهوية الذاتية لراسموسن 1961 والذي أعده للعربية عبد ا المنيزل.

النتائج:

1- وجود فروق دلالة إحصائية بين أفراد العينة في سمات الشخصية.
2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الاغتراب
3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مفهوم الهوية.
4- عدم وجود علاقة ارتباط موجبة بين سمات الشخصية وبين الاغتراب لدى الطلبة.
5- عدم وجود علاقة ارتباط بين سمات الشخصية ومفهوم الهوية الذاتية لدى أفراد العينة من الطلبة.

**12- دراسة خوج 2008**

"الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية وتشكل الهوية لدى عينة من طالبات كلية التربية بمدينة مكة المكرمة"

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين كل من الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية تشكل الهوية لدى عينة من طالبات كلية التربية.

المنهج: الوصفي الارتباطي.

العينة: اشتملت 535 طالبة تتراوح أعمارهم 18 – 24

الأدوات: مقياس الجمود الفكري ، مقياس المهارات الاجتماعية كلاهما من إعداد وتقنين الباحثة.

مقياس رتب الهوية من إعداد مارشيا وقام بتعريبه على البيئة السعودية الغامدي 2002.

النتائج:

1- وجود علاقة دالة وموجبة بين الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة.
2- وجود علاقة دالة موجبة بين الجمود الفكري وبين بعض أبعاد الهوية الأيدلوجية وبعض أبعاد الهوية الاجتماعية.
3- عدم وجود فورق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات المنغلقات والمنفتحات في المهارات الاجتماعية.

4- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات المنغلقات والمفتحات في رتب الهوية الأيدلوجية وفي رتب الهوية الاجتماعية لصالح المنغلقات.

5- اختلاف مستوى الجمود الفكري وبعض أبعاد المهارات الاجتماعية وتشكل الهوية باختلاف التخصص.

6- عدم وجود اختلاف في مستوى الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية وتشكل الهوية باختلاف المستوى الدراسي.

## المحور الخامس: دراسات تناولت متغيري الدراسة معاً

### 1- دراسة مارفن Marvin, 1972

"العلاقة بين وضع هوية الأنا والحكم الأخلاقي"

هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين هوية الأنا والحكم الأخلاقي لدى عينة من طلبة الجامعة.

العينة: تم مقابلة 112 طالب جامعي لتقييم العلاقة بين هوية الأنا ومستوى الحكم الأخلاقي لديهم. وقد تم قياس السلوك الأخلاقي لديهم بإعطائهم الفرصة للصدام.

الأدوات :مقياس نمط الهوية لمارشيا.

مقياس تحديد القضايا لرست.

النتائج:

1- الطلبة الذين تحققت لديهم هوية الأنا كان لديهم حكماً أخلاقياً أكثر نضجاً.

2- الطلبة الذين لم تكتمل لديهم هوية الأنا كانت أحكامهم هي الأقل نضجاً أو أنهم كانوا يختارون فترة انتقالية بين مستوى متوسط وعال من الحكم الأخلاقي.

3- الطلبة الذين كانوا يعانون أزمة هوية فكانت أحكامهم الأخلاقية غير مستقرة وغير متوازنة.

4- اختلاف دوافع السلوك الأخلاقي حسب حالة الهوية ومستوى نمو الأخلاق.

### 2- دراسة موريلاند وليتش Moreland & Leach 1979

"العلاقة بين الهوية والنمو الأخلاقي لدى العرق الأسود"

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة النظرية بين النمو الأخلاقي ونمو الهوية لدى

الطلاب الأمريكان الذين يعودون لأصول أفريقية.

النتائج:

وقد أوضحت الدراسة أن هناك ارتباط بين الهوية العرقية والحكم الأخلاقي وضع الهوية العرقية يؤثر بشكل مختلف على صنع القرار الأخلاقي.

**3- دراسة اريدوندو – دوود Arredondo – dowd , 1981**

"أثر التربية وتطور الهوية وعلاقته بنمو الأنا والتفكير الخلقي لدى المراهقين المهاجرين"

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التربية وتطور الهوية في نمو الأنا والتفكير الأخلاقي.

العينة :اعتمدت الدراسة على مجموعة تجريبية واحدة وثلاثة مجموعات ضابطة إذ تكونت المجموعة التجريبية من 17 طالباً من المهاجرين ممن ينتظمون في مقرر دراسي خاص بثقافات الشعوب.

أما المجموعة الضابطة الأولى فتكونت من 13 طالباً من المهاجرين ممن لم يتمكنوا من الانخراط في دارسة تلك المادة.

وقد كوفئ الطلاب في هاتين المجموعتين طبقاً لمعايير:

الولادة في بلد آخر، التحدث باللغة الانجليزية (لغة ثانية) والعمر، إذ تراوحت أعمارهم بين 15 – 19 سنة ومضى على وجودهم في أمريكا خمس سنوات أو أقل ولهم التوجه الأكاديمي نفسه.

أما المجموعة الضابطة الثانية فتألفت من 9 طلاب اختيروا من الطلبة الذين ولدوا في أمريكا وقد انخرطوا في دراسة حلقة دراسية في التطور الخلقي أما المجموعة الضابطة الثالثة والمكونة من 14 طالباً فقد اختيرت بطريقة عشوائية من طلبة الصف الثاني في دراسة التاريخ الأمريكي وكانت أعمار الطلبة في المجموعتين الضابطتين الثانية والثالثة في مثل أعمار المهاجرين.

النتائج:

1- أشارت النتائج إلى أن المراهقين يشبهون المراهقين الذين ولدوا في أمريكا في الجوانب الخاصة بتطور الهوية ونمو الأنا.

2- انعدام اثر الثقافة في تطور الهوية ونمو الأنا وقد فسرها الباحث إلى أن أفراد المجموعة التجريبية ينتمون في خلفياتهم الثقافية إلى 13 ثقافة مختلفة.

**4- دراسة ديوت ( Dewit , 1988 ) :**

" تطور الهوية وعلاقته بنمو الأحكام الخلقية والتوجه الديني " .

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الحكم الخلقي وتطور الهوية والتوجه الديني .

تألفت العينة (210 ) بين طالب وطالبة من كليات مسيحية.

الأدوات :وقد استخدم الباحث مقياس دالاس لتطور الهويـة ( Dallas Identity Scale ) ومقياس فيلكس ( Flecks , 1977) للاتجاه الديني واختبار تحديد القضايا لرست .

النتائج :

1- وجود علاقة بين تطور الهوية والحكم الخلقي وكذلك بين تطور الهوية والاتجاه الديني .

**5- دراسة عبد الواحد 2001**

"العلاقة بين رتب الهوية والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة"

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين رتب الهوية والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة .

عينة الدراسة: مكونة من 294 طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (17 – 23) سنة .

الأدوات :اختبار تحديد القضايا لجيمس رست ترجمة محمد رفقي عيسى.

المقياس الموضوعي لأساليب مواجهة الهوية (ترجمة وتعريب محمد السيد 1994)

النتائج:

1- لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً رتب الهوية والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب الهوية الناضجة وغير الناضجة فـي النمـو الخلقي.
3- يوجد تأثير دال إحصائياً للجنس والفرقة الدراسية على رتب الهوية.

**6- دراسة الغامدي 2001**

"علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلـة المراهقـة والشباب في السعودية"

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نمو التفكير الأخلاقي وتشكيل هوية الأنا لدى الـذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالسعودية.

العينة: 232 طالباً في المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعة.

الأدوات :المقياس الموضوعي للتفكير الأخلاقي أعده قبس Gibbs وفق نظرية كولبرج.

المقياس الموضوعي لرتب هوية الأنا أعده آدمز Adams 1986.

منهج الدراسة: الوصفي التحليلي.

النتائج:

1- وجود علاقة إيجابية بين نمو التفكير الأخلاقي وتحقيق هوية الأنا.
2- وجود فروق بين محققي الهوية ومشتتي الهوية في درجات ومراحل التفكير الأخلاقي لصالح محققي الهوية.
3- وجود علاقة ضعيفة بين نمو التفكير الأخلاقي والرتب الوسيطة مع ميل للتأثير الإيجابي للتعليق منخفض التحديد والسلبي لانغلاق الهوية.

**7- دراسة كاشف2001 :**

" النسق القيمي لدى طالبات الجامعة وعلاقتها بأساليبهن في مواجهة أزمة الهوية " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على النسق القيمي والنظري والسلوكي لدى طالبات الجامعة وعلاقته باختلاف أساليب مواجهة أزمة الهوية لديهن وكانت العينة (111) طالبة وتم استخدام مقياس القيم ( النظري والسلوكي ) أعداد الباحثة ، ومقياس رتبة الهوية ، بالإضافة إلى الدراسة الإكلينيكية باستخدام اختبار تفهم الموضوع للكبار وكانت النتائج :

1. وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين النسق القيمي ورتب الهوية .
2. وجود اختلاف بين النسق القيمي كما يراه أفراد العينة وبين ما يقومون به من سلوك في القيم الجمالية والاجتماعية .
3. القيم الدينية على رأس النسق القيمي.
4. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النسق القيمي وأساليب الطالبات في مواجهة أزمة الهوية.

**8- دراسة السلطان 2004**

"تطور الهوية وعلاقته بنمو الأحكام الخلقية لدى الطلبة المراهقين في مدينة الموصل"

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تطور الهوية والأحكام الخلقية.

1- الأدوات :مقياس تطور الهوية إعداد جاجان جمعة محمد عام 1990.
2- مقياس تحديد القضايا DIT الذي طوره جميس رست وفقاً لنظرية كولبرج

عينة الدراسة: قوامها 635 طالباً وطالبة منهم 330 طالب و305 طالبة.

النتائج:

1- وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مستوى تطور الهوية لصالح الذكور.
2- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تطور الهوية تبعاً لمتغير العمر.
3- عدم وجود فروق في الأحكام الخلقية تبعاً لمتغير الجنس والعمر.
4- عدم وجود علاقة دالة بين الأحكام الخلقية ومستوى تطور الهوية لدى المراهقين.

المنهج: الارتباطي.

**9- العمري 2008**

"نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سنة المراهقة وحتى الرشد بمدينة أبها بمنطقة عسير"

هدفت الدراسة إلى إمكانية معرفة سير النمو النفسي الاجتماعي (نمو فاعليات الأنا) لدى عينة الدراسة من السعوديين من نفس المسار النمائي الذي افترضه اريكسون في نموذجه التطوري.

ومعرفة طبيعة العلاقة بين النمو النفسي اجتماعي ممثلاً في نمو فاعليات الأنا ونمو التفكير الأخلاقي.

العينة: تكونت من (216) فرداً من الجنسين.

المنهج: الوصفي الارتباطي.

الأدوات :مقياس فاعليات الأنا إعداد ماركستروم وآخرون 1997 والمعتمد على نظرية اريكسون والمقنن على البيئة السعودية من قبل الغامدي 2001.

المقياس الموضوعي للتفكير الأخلاقي إعداد قبس 1984 والمقنن على البيئة السعودية من قبل الغامدي 2000.

النتائج:

1- وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة في فاعليات الأنا الدرجة الكلية ودرجاتهم في نمو التفكير الأخلاقي.
2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد في فاعليات الأنا (الدرجة الكلية) وجميع فاعليات الأنا تبعاً لتأثير المتغيرات الديمغرافية.
3- إمكانية التنبؤ بدرجات أفراد العينة في نمو التفكير الأخلاقي بمعلومية درجاتهم في نمو فاعليات الأنا.

## مناقشة الدراسات السابقة :

بعد أن تم عرض عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحـالي ، يمكننـا مناقشة ما ورد في تلك الدراسات ضمن أربع نقاط تتمثل في أهداف تلـك الدراسـات وعيناتهـا وأدوات القياس المستخدمة فيها والنتائج التي توصلت إليها .

## الأهداف :

تباينت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الحكم الخلقي في أهدافها تبعا لتباين المتغيرات التي تناولتها كل دراسة .

فبالنسبة للدراسات التي تناولت موضوع الأحكام الخلقية للمعاقين فقد كانـت فـي معظمهـا دراسات مقارنة ما بين المراهقين العاديين والمعاقين مثـل دراسـة سـتيفن وسـمبكنز 1974 Stephens and Simpkins ودراسة كمال الدين 1991 ودراسة إسماعيل 2000 .

ومنها ما ركز على دراسة القيم الأخلاقية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل دراسـة أرنولـد Arnold 1984 والحديدي 2003 ، بينما هدفت دراسة سعد الدين 2002 إلـى تنميـة مـستوى النضج الأخلاقي للمكفوفين من خلال برنامج إرشادي وقد ركزت دراسـة ويدنـستن و الهـسترم Wadensten and Ahlstrom 1998 إلى معرفة القيم الأخلاقية لدى المعـاونين الشخـصيين لأناس يعانون من إعاقات شديدة .

وبالنسبة للدراسات التي تناولت موضوع الحكم الخلقي لدى العاديين فقد ركز عدد منها علـى العلاقة بين الأحكام الخلقية وعدد من المتغيرات المعرفية والديمغرافية مثل دراسة بـاركن 1980 Barkin وكرين Green 1981 وأندرسون Anderson 1988 وعبـاس 1995 بكـر 1997 وأبوبيه 2006 ، ومشرف 2009 .

وقارنت دراسات أخرى مجموعات مختلفة من المراهقين من جنسيات مختلفة كما في دراسة قناوي 1987 التي قارنت بين أطفال من مصر والبحرين في النمو الخلقي ودراسة الغامدي 1998 التي هدفت إلى معرفة الفروق في النمو الأخلاقي بين عينة من الجانحين وغير الجانحين ودراسة كامل والشوني التي هدفت على معرفة الفروق في مستوى الحكم الخلقي لدى طلاب الجامعة مـن المصريين والسعوديين ودراسة العريشي 2004 ، التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في الأحكام الخلقية والسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام

وبالنسبة للدراسات التي تناولت موضوع الهوية فقد تباينت في أهدافها تبعاً لتباين المتغيـرات التي تناولتها كل دراسة فقد ركز عدد من تلك الدراسات على العوامل المؤثرة في تطـور الهويـة

لدى المعاقين مثل دراسة سيكولاد 1993 ، Schude ودراسة باك 1994 Bach بينما ركزت دراسة ميرث myrth2000 على معرفة كيفية تصور العميان عن أجسادهم ومدى ارتباط هويتهم بالعمى ، وقد ركزت دراسة ليبكوتيز وميثو Zipkowitaz and Mithaugh 2003 على معرفة تأثير الإعاقة على التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى مختلفي الإعاقة الحسية .

**وبالنسبة للدراسات العربية التي تمت على المعاقين بصرياً فقد سارت في اتجاهين:**

**الأول** / دراسة تجريبية تناولت بعض البرامج الإرشادية والعلاجية لدى المراهقين المعاقين بصرياً مثل دراسة الضبع ، 2006 .

**الثاني** / دراسة ارتباطيه تناولت أساليب مواجهة أزمة الهوية وعلاقتها بالاستقلال وهناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع تطور الهوية لدى المراهقين وأثر عدد من المتغيرات في ذلك ومنها دراسة ميلمان Meilman 1979 – انرايت وآخرون Enright and others 1980 ودراسة اركر Archer 1980 ودراسة بيكسيتو Picciotto 1987 .

وقد ركزت بعض الدراسات على دراسة تشكل الهوية علاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لدى الشباب الجامعي مثل دراسة عبد المعطي 1993 والمجنوني 2001 ، البلوي 2002 ، عسيري 2003 والجرجاوي 2005 ، وخوج 2008 ،وتسعى عدد من الدراسات إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيري الهوية والأحكام الخلقية ومنها دراسة مارفن 1972 Marvin ودراسة موريلاند وليتش Moreland & leach 1979 ودراسة اريدوندو –دوود Arredondo – dowd 1981 ودراسة عبد الواحد 2001 ، ودراسة العمري 2008 .

**العينة :**

تباينت أعداد عينة الدراسات السابقة طبقا لأهداف الدراسة .

فبالنسبة للدراسات التي كانت عيناتها من المعاقين فقد تراوحت أعدادها ما بين 13 معاق كما في دراسة ميرث Myrth 2000 إلى 209 كما في دراسة ليبكوتيز وميثو Lipkowitz 2003 & Mithaugh .

وهناك دراسات اقتصرت فيها العينة على جنس واحد كما في دراسة الضبع ، 2006 ، إذا اقتصرت العينة على 52 معاق بصريا من الذكور ،ودراسة إسماعيل 2000 اقتصرت العينة على (100) مراهقة كفيفة ومبصرة ، أما في دراسة خطاب 2007 ، فقد تنوعت العينة (100) مراهق معاق بصرياً من الذكور والإناث من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية وكذلك تنوعت العينة كما في دراسة الحديدي 2003 ، ودراسة سعد الدين 2002 فقد ضمن الجنسين .

وبالنسبة للدراسات التي تناولت المراهقين العاديين فقد تباينت أعدادها من 60 طالب وطالبـة كما في دراسة عبد ا 1989 و 80 طفل كما في دراسة قناوي 1987 في حين ضمت دراسـات أخرى عينات واسعة ومنها دراسة باركن Barkin 1980 (1508) فرد حـداً أقـصى ،ويجـب الإشارة إلى أن عينات عددٍ من الدراسات قد اقتصرت على جنس واحد كما في دراسـة ميلمـان 1979 ، والغامدي 2001.

**الأدوات :**

تباينت الدراسات السابقة في الأدوات التي اعتمدتها لقياس المتغيرات فقد اعتمدت في قيـاس متغير الأحكام الخلقية على اختبار تحديد القضايا الذي أعده ريست والذي يرمـز لـه باختـصار D.I.T ومنها دراسة كرين 1981 Green ، وأندرسون 1988 Anderson ، وطـور بعـض الباحثين مقاييس موجودة كما في دراسة الغامدي 2001 إذ طور المقيـاس الموضـوعي للتفكيـر الأخلاقي الذي أعده جبس عام 1988 وقد اعتمد بعض الباحثين على مقياس التفكير الأخلاقي كما في دراسة الكحلوت 2004- ومشرف 2009 .

أما الدراسات التي تناولت متغير الهوية فقد اعتمدت عدد من تلك الدراسات علـى اسـتمارة المقابلة التي أعدها مارشيا لقياس نمط الهوية كما في دراسة مليمان 1988 Meilman ودراسـة اركر Archer 1980 واعتمد عددا آخر منها على مقاييس جاهزة كما في دراسة انرايت وآخرين Enright & Others 1989 التي استخدمت نفس المقياس لنمط الهوية ودراسة بيكسيتو 1989 Picciotto التي استخدمت نفس المقياس ودراسة ديوت 1988 Dewit التي استخدمت مقيـاس دلاس لتطور الهوية .

**النتائج :**

فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت موضوع الأحكام الخلقية للمعوقين بصرياً فقد أشارت دراسة سيتفن وسمبكنز Stephens & Simpkins 1974 إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المكفوفين والمبصرين وقد بينت دراسة أرنولد Arnold 1984 إلى وجود هرم قيمي متشابه بين الأفراد المعوقين والأفراد العاديين وقد أظهرت نتائج دراسة الحديدي 2003 إلى وجود قيم مشتركة بين الطلبة المكفوفين والمبصرين في حين تناقضت نتائج دراسة اسماعيل2000 والتي أظهرت وجود فروق في الأحكام الخلقية لصالح المبصرات .

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى ارتباط العمر بالأحكام كما في دراسة باركن 1980 Barkin ودراسة قناوي 1987 ودراسة أندرسون Anderson ودراسة عباس 1995 ودراسة الغامدي 1998 ودراسة أبوبيه 2006 .

في حين أشارت دراسة كرتنير والتشر 2006 Krettenauer & Eichler إلى عدم وجود علاقة بين عامل السن والحكم الخلقي .

وقد تناقضت الدراسات بشأن الفروق بين الجنسين في النمو الخلقي فقد أشارت دراسة أندرسون 1980 Anderson ، بكر 1997 ، الكحلوت 2004 ، مشرف 2009 إلى وجود فروق في النمو الخلقي لصالح الإناث في حين أشارت دراسة كامل والشوني 2000 إلى أن الفروق لصالح الذكور بينما أظهرت نتائج دراسة عباس 1995 بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين .

وبالنسبة لنتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الهوية لدى المعاقين فقد أبرزت تأثير الإعاقة على نمو الهوية والعلاقات الاجتماعية كما في دراسة سيكولد 1993 Schude ودراسة باك وآخرون 1994 Bache والتي أشارت إلى تأثر صورة الجسم ( الهوية الجسمية ) بشكل واضح بالإعاقة البصرية .

وقد ركزت معظم الدراسات السابقة اهتمامها حول طبيعية هوية الأنا ومقدارها لدى المراهقين وعلاقتها بمتغيرات عدة وما يترتب عليها من مشكلات نفسية واجتماعية أي أنها دراسات وصفية سيكومترية لم تتخط إلى مرحلة التدخل العلاجي على الرغم من أهميته في تخفيف أزمة الهوية بإستثناء دراسة الضبع 2006 والتي استخدمت فنية العلاج بالمعنى لتخفيف أزمة الهوية لدى عينة من المراهقين المعاقين بصرياً .

وقد أشارت نتائج تلك الدراسات إلى الارتباط الايجابي بين رتب الهوية الايجابية (انجاز تعليق ) وبعض المتغيرات مثل : الحكم الخلقي كما في دراسة مارفن 1972 Marvin ، وموريلاند وليتش 1979 Moreland & Leach والغامدي ، 2001 والنسق القيمي كما في دراسة كاشف 2001 والمسئولية الاجتماعية كما في دراسة البلوي 2002 ، ومفهوم الذات والتوافق النفسي كما في دراسة عسيري 2003 والاستقلال النفسي كما في دراسة خطا ب 2007.

وقد أشارت نتائج معظم الدراسات السابقة التي تناولت تطور الهوية إلى وجود أثر لمتغير العمر في تطور الهوية ومنها دراسات كل من ميلمان 1979 Mailman وانرايت وآخرون Enright & others ودراسة كاتيبي 1988 Katebi ودراسة بيكسيتو 1987 Picciotto ودراسة المجنوني 2001.

واختلفت الدراسات بشان أثر متغير الجنس في تطور الهوية فقد أشار عدد منها إلى وجود فروق بين الجنسين في تطور الهوية كما في دراسة انرايت وآخرون 1980 Enright & others ودراسة بيكسيتو 1987 Picciott والمجنوني 2001 ودراسة عبد الواحد 2001 ودراسة السلطان 2004 .

في حين أشار عدد آخر إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تطور الهوية كما في دراسة

اركر Archer ودراسة كاتيبي Katebi 1988 ودراسة عبد المعطي 1993 ودراسة الجرجاوي 2005 . وهذا الاختلاف يؤكد الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات بهذا الصدد أما بخصوص العلاقة بين متغيري الحكم الخلقي والهوية فقد أشارت دراسة ديوت Dewit 1988 والغامدي 2001 إلى وجود علاقة بين تطور الهوية والحكم الخلقي في حين أشارت دراسة السلطان 2004 بعدم وجود علاقة .

**مجموعة من مؤشرات الدراسات السابقة أفادت البحث الحالي .**

1. استعانت الباحثة بالمقياس الموضوعي لرتب هوية الأنا الذي أعدة ادم وآخرون Adams.etal ( 1979 ) وقام بتقنينه على البيئة السعودية الغامدي ( 2002 )
2. لاحظت الباحثة أن كثير من الدراسات السابقة ومنها المحلية اعتمدت في قياس الأحكام الخلقية على اختبار كولبرج للنضج الأخلاقي ولهذا اعتمدت على هذا الاختبار في قياس مستوى الأحكام الخلقية في البحث الحالي .
3. وجدت الباحثة أن الدراسات السابقة في موضوع الهوية اعتمدت على نظرية أريكسون في النمو النفسي الاجتماعي واعتمدت على نظرية كولبرج في النمو الخلقي وعليه فإن البحث الحالي يتبني هاتين النظريتين إطارا نظرياً للبحث و استفادت الباحثة من المؤشرات المتعلقة بنتائج الدراسات السابقة في تفسير البحث الحالي والمعروضة في الفصل الخامس .

**فروض الدراسة :**

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحكم الخلقي لدى أفراد العينة تعزى للنوع ( مكفوف – مبصر ).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد هوية الأنا لدى أفراد العينة تعزى للنوع ( مكفوف ، مبصر ).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحكم الخلقي تعزى للجنس ( ذكور ، إناث ).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد هوية الأنا تعزى للجنس ( ذكور ، إناث ).
5. لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا لدى المراهقين المبصرين .
6. لا يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا لدى المراهقين المكفوفين .
7. لا يوجد أثر للتفاعل دال إحصائيا بين نوع المراهق ( كفيف ، مبصر ) ، والجنس ( ذكر ، أنثى ) على الحكم الخلقي لدى أفراد العينة من المراهقين .
8. لا يوجد أثر للتفاعل دال إحصائيا بين نوع المراهق ( كفيف ، مبصر ) والجنس ( ذكر ، أنثى ) على هوية الأنا لدى أفراد العينة من المراهقين .
9. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في رتب هوية الأنا تعزى للنوع ( كفيف ، مبصر ).

# الفصل الرابع
# إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- خطوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية

## إجراءات الدراسة

يعرض هذا الفصل الإجراءات والخطوات المنهجية التي تمـت فـي مجـال الدراسـة الميدانية،حيث يتناول منهـج الدراسـة، ومجتمـع الدراسـة، والعينـة التي طبقت عليهـا الدراسـة ، إضـافـةً إلى توضيـح الأدوات المـستخدمـة فـي الدراسـة وخطواتهـا، والأساليب الإحصائيـة التي استخدمت في تحليـل البيانـات للتوصـل إلى النتائج ومـن ثـم تحقيق أهداف الدراسة. وفيما يلي تفاصيـل مـا تقـدم :

### أولا: منهج الدراسة:

اتبعـت الباحثة المنهج الوصفي الذي يحاول الإجابة على ماهيـة وطبيعـة الظـاهرة موضوع البحث. ويشمل ذلك تحليل الظاهرة ، وبيئتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها، ومعنى ذلك أن المنهج الوصفي يمتد إلى تناول كيف تعمل الظاهرة ( أبو حطب وصادق، 1991 ، 104) .

### ثانيا: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة ويقدر عدد الطلبة المكفوفين بحوالي 67 طالب تقريبا .

### ثالثا عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على قسمين هما:

**أولا :عينة استطلاعية** : تم اختيار (50) مراهق مبصر بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك للتأكد من صلاحية أدوات الدراسة ومن ثم استخدامها لحساب الصدق والثبات لمقاييس الدراسـة وهي مقياس هوية الأنا ومقياس التفكير الأخلاقي.

**ثانيا :العينة الفعلية للدراسة**: تم اختيار 160 مراهق من المبصرين والمكفوفين، حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة القصدية بالنسبة للطلبة المكفوفين، لأنها هي الطريقة الوحيدة التي يمكن من خلالها أن نحصل على عينة الدراسة أما بالنسبة للطلبة المبصرين فقد تم اختيار عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية من 10مدارس من مختلف المحافظات 110 طالب (51) ذكور(59) إناث .

أما بالنسبة للطلبة المكفوفين فكان العدد 50طالب(18)ذكور(32)إناث من مختلف مدارس القطاع.

❖ **توزيع أفراد العينة حسب نوع الجنس:**

تبين من خلال النتائج أن 43.1% من أفراد العينة كانوا من الذكور، بينما شكل الإناث نسبة 56.9% من العينة، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

**جدول (1-4) توزيع أفراد العينة حسب نوع الجنس**

| نوع الجنس | التكرار | النسبة% |
|---|---|---|
| ذكر | 69 | 43.1 |
| أنثى | 91 | 56.9 |
| المجموع | 160 | 100.0 |

❖ **توزيع أفراد العينة حسب نوع الفئة:**

**جدول (2-4) توزيع أفراد العينة حسب نوع الفئة**

| الفئة | التكرار | النسبة% |
|---|---|---|
| كفيف | 50 | 31.25 |
| مبصرين | 110 | 68.75 |
| المجموع | 160 | 100.0 |

## رابعا: أدوات الدراسة:

### أولا : مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين: إعداد فوقية عبد الفتاح (2001):

اتخذ المقياس من نظرية كولبرج Kohlberg إطاراً نظرياً يكون التركيز في القياس على الاستجابة.

معيار الحكم الأخلاقي يقوم على فهم الأفراد لقواعد السلوك الأخلاقي حيث يعرض على الفرد موقف يكون صاحبه في حيرة من أمره ويطلب منه إصدار حكم فيما يجب على صاحب الموقف اتخاذه انطلاقاً من القواعد الأخلاقية التي تمثلها.

يمكن التطبيق بصورة جماعية وفردية، كما أن الاستجابة تأخذ شكل اختيار من متعدد أي سهولة التطبيق والتصحيح والتصنيف في مراحل بحيث تتم بطريقة موضوعية.

ويتضمن المقياس خمسة مواقف أخلاقية اشتقت من مقياس كولبرج للتفكير الأخلاقي، حيث يقدم كل موقف متبوع بعدد من الأسئلة يلي كل سؤال ست استجابات تمثل المراحل الست للتفكير الأخلاقي عند كولبرج، ويتم عرض الاستجابات الست على العينة بطريقة عشوائية ويطلب منهم وضع علامة ( X ) أمام الاستجابة الأكثر اتفاقاً مع تفكيرهم وأحكامهم الأخلاقية، مع توضيح مبررات الاختيار أي ما يؤيد الحكم الأخلاقي الذي أصدره للوقوف على أن الاختيار لم يكن اختيارا عشوائياً.

**تقنين مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين :**

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية استطلاعية Pilot Study Sample قوامها " 50 " من مجتمع الدراسة الأصلي بهدف التحقق من صلاحية مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين للتطبيق في البيئة الفلسطينية من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة .

**أولاً :الصدق Validity:**

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي، وهي الطريقة الأمثل لمعرفة مدى ارتباط الفقرات ببعضها البعض، ونتائجه موضحة من خلال التالي:

*** صدق الاتساق الداخلي Internal consistency:**

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات المقياس مع الموقف الذي تنتمـي إليه هذه الفقرة، وهو عبارة عن معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد مع الدرجـة الكليـة للمقياس وعليه فقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل موقف والدرجة الكلية لكل موقف على حده ،وذلك لمعرفة مـدى ارتبـاط المواقـف بالدرجة الكلية للمقياس ،و ذلك لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للموقف الذي تنتمي إليه ولهدف التحقق من مدى صدق المقياس، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

**جدول(3-4) معاملات الارتباط بين درجات المواقف الخمسة لمقياس التفكير الأخلاقي والدرجة الكلية للمقياس**

| المواقف | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| **الموقف الأول** | 0.57 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **الموقف الثاني** | 0.65 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **الموقف الثالث** | 0.60 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **الموقف الرابع** | 0.35 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **الموقف الخامس** | 0.55 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن المواقف الخمسة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتبـاط بـين (0.35 - 0.65)، وهذا يدل على أن مواقف مقياس التفكير الأخلاقي تتمتـع بمعامـل صـدق

عالي، وبما أن مقياس التفكير الأخلاقي لديه خمسة مواقف، فقد تم إجراء معـاملات الارتبـاط لسبيرمان بين فقرات كل موقف من المواقف الخمسة والدرجة الكلية لكل موقـف علـى حـده، والنتائج الخاصة بذلك موضحة من خلال الجداول التالية:

**جدول(4-4) معاملات الارتباط بين فقرات الموقف الأول والدرجة الكلية للموقف الأول**

| الأبعاد | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| 1 | 0.71 | 0.01 دالة إحصائياً |
| 2 | 0.64 | 0.01 دالة إحصائياً |
| 3 | 0.41 | 0.01 دالة إحصائياً |
| 4 | 0.05 | 0.87 غير دالة إحصائياً |
| 5 | 0.40 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول الـسابق أن فقـرات الموقـف الأول تتمتـع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقـل مـن 0.01 ، حيـث تراوحـت معاملات الارتباط بين (0.40 - 0.71)، وهذا يدل على أن الموقـف الأول و فقراتـه يتمتـع بمعامل صدق عالي. في حين لوحظ بأن الفقرة رقم ( 4 ) غير دالة إحصائياً فلذلك يجب حذفها من الموقف والمقياس.

**جدول(4-5) معاملات الارتباط بين فقرات الموقف الثاني والدرجة الكلية للموقف الثاني**

| الأبعاد | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| 1 | 0.31 | 0.01 دالة إحصائياً |
| 2 | 0.49 | 0.01 دالة إحصائياً |
| 3 | 0.58 | 0.01 دالة إحصائياً |
| 4 | 0.32 | 0.01 دالة إحصائياً |
| 5 | 0.02 | 0.912 غير دالة إحصائياً |
| 6 | 0.36 | 0.01 دالة إحصائياً |
| 7 | 0.43 | 0.01 دالة إحصائياً |
| 8 | 0.31 | 0.01 دالة إحصائياً |
| 9 | 0.33 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقـرات الموقـف الثـاني تتمتـع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقـل مـن 0.01 ، حيـث تراوحـت معاملات الارتباط بين (0.31 - 0.58)، وهذا يدل على أن الموقف الثـاني و فقراتـه يتمتـع

بمعامل صدق عالي. بينما تبين أن الفقرة رقم 5 غير دالة إحصائياً فلذاك يجب حذفها من الموقف .

**جدول(4-6) معاملات الارتباط بين فقرات الموقف الثالث والدرجة الكلية للموقف الثالث**

| الأبعاد | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| **1** | 0.61 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **2** | 0.61 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **3** | 0.62 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات الموقف الثالث تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من 0.01 ، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.61 - 0.62)، وهذا يدل على أن الموقف الثالث وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي.

**جدول(4-7) معاملات الارتباط بين فقرات الموقف الرابع والدرجة الكلية للموقف الرابع**

| الأبعاد | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| **1** | 0.68 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **2** | 0.88 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات الموقف الرابع تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من 0.01 ، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.68 - 0.88)، وهذا يدل على أن الموقف الرابع وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي.

**جدول(4-8) معاملات الارتباط بين فقرات الموقف الخامس والدرجة الكلية للموقف الخامس**

| الأبعاد | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| **1** | 0.72 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **2** | 0.53 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات الموقف الخامس تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من 0.01 ، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.53 - 0.72)، وهذا يدل على أن الموقف الخامس و فقراته يتمتع بمعامل صدق عالي.

**ثانياً: ثبات مقياس التفكير الأخلاقي Reliability:**

يقصد بثبات المقياس أن يعطي هذا المقياس نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات المقياس يعني الاستقرار في النتائج وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيع الاستبانة على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة، وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، ونتائجهم موضحة من خلال التالي:

**أولاً: معاملات الثبات بطريقة ألفا –كرونباخ:**

بعد تطبيق المقياس على عينة قوامها (50) من المراهقين، حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، فقد وجد أن قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي بلغت (0.74) ،وهذا دليل كافي على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالي ومرتفع، وبذلك ينصح باستخدامه للإجابة على فرضيات الدراسة، كما لوحظ أن معاملات الثبات لمواقف مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين وهي أكبر من نقطة القطع وهي (0.65) والتي على أساسها يمكن القول بأن البعد أو المقياس يتمتع بمعامل صدق عالي، ولمعرفة تفاصيل أكثر انظر الجدول التالي:

**جدول (4-9) يوضح قيمة ألفا كرونباخ وعدد الفقرات لكل موقف من مواقف مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين**

| المواقف | عدد الفقرات | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| الموقف الأول | 4 | 0.65 |
| الموقف الثاني | 8 | 0.72 |
| الموقف الثالث | 3 | 0.67 |
| الموقف الرابع | 2 | 0.64 |
| الموقف الخامس | 2 | 0.76 |
| **المقياس الكلي** | **19** | **0.74** |

**ثانياً: معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية Spilt –half Methods:** بعد تطبيق المقياس على عينة قوامها (50) من أفراد من المراهقين ،تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم قسمة بنود المقياس إلى نصفين وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للمقياس، فقد بلغ معامل الارتباط لبيرسون للدرجة الكلية للمقياس بهذه الطريقة (0.63)، وباستخدام معادلة سبيرمان– براون

المعدلة أصبح معامل الثبات (0.77)، وهذا دليل كافي على أن المقياس يتمتـع بدرجـة ثبـات عالية، كما لوحظ أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمواقف مقياس التفكير الأخلاقـي للراشدين تتراوح بين (0.57 – 0.77)، ولمعرفة تفاصيل أكثر انظر الجدول التالي:

**جدول (4-10) يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التفكير الأخلاقي للراشدين ومواقفه الخمسة**

| المواقف | طريقة التجزئة النصفية | |
|---|---|---|
| | ارتباط بيرسون | معامل سبيرمان براون المعدل |
| الموقف الأول | 0.48 | 0.65 |
| الموقف الثاني | 0.52 | 0.68 |
| الموقف الثالث | 0.40 | 0.57 |
| الموقف الرابع | 0.50 | 0.67 |
| الموقف الخامس | 0.55 | 0.71 |
| **المقياس الكلي** | 0.63 | 0.77 |

**ثانياً: مقياس الموضوعي لتشكيل الهوية(هوية الأنا):**

قام آدمز ومعاونوه ببناء المقياس الموضوعي لرتب هوية الأنا المعتمد على نموذج مار شيا لهوية الأنا، وقد أجرى العديد من الدراسات في سبيل تطويره وإخراجه في صـورته النهائيـة حيث قام آدمز وزملاؤه بسلسلة من الدراسات لإخراج المقياس الموضوعي في صورته الأوليـة والتي تكونت من 24بند بمعدل6 عبارات لكل رتبة من رتب الهوية تتوزع على ثلاث مجـالات خاصة بالهوية الأيدلوجية شملت المجال المهني والديني والسياسي وذلك بمعدل عبـارتين لكـل مجال وقد قام جروتيفنت وآدمز Grotevant and Adams عام 1984بتطويرالمقيـاس حيـث تكون في صورته المعدلة من64 عبارة بمعدل 8 عبارات لكل رتبة من رتب الهوية في مجالهـا الأيدلوجي والاجتماعي وأخيرا قام بنيون وآدمزBennion and Adams بتعديل لغوي لعبارات مجال الهوية الاجتماعي لتكون أكثر مناسبة دون المساس ببناء المقياس.

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية استطلاعية Pilot Study Sample قوامها " 50 " من مجتمع الدراسة الأصلي بهدف التحقق من صلاحية مقياس هوية الأنا ومدى ملائمته على البيئة الفلسطينية من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة .

## أولاً :الصدق Validity:

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي، وهي الطريقة الأمثل لمعرفة مدى ارتباط الفقرات ببعضها البعض، ونتائجه موضحة من خلال التالي:

### أولاً: صدق الاتساق الداخلي Internal consistency:

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة ،وهو عبارة عن معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس وعليه فقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، كذلك تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية لكل بعد على حده ،وذلك لمعرفة مدى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس،و ذلك لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ولهدف التحقق من مدى صدق المقياس، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

**جدول (4-11) معاملات الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس**

| المجالات | معاملات الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| **المجال الأيديولوجي** | 0.92 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **المجال الاجتماعي** | 0.89 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن مجالات المقياس الموضوعي لتشكيل الهوية تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.89- 0.92)، وهذا يدل على أن مجالات المقياس تتمتع بمعامل صدق عالي، وبما أن المقياس لديه مجالين وكل مجال لديه أربعة أبعاد، فقد تم إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد كل مجال والدرجة الكلية لكل مجال على حده، كذلك قد تم إيجاد معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد من الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية لكل بعد على حده، ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية:

**<u>أولا: المجال الأيديولوجي وأبعاده:</u>**

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجال الأيديولوجي وفقراته، فقد تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمجال ،في حين وجد معامل ارتباط سبيرمان بين فقرات الأبعاد والدرجة الكلية لكل بعد، والنتائج سوف توضح من خلال التالي:

**جدول (4-12) معاملات الارتباط بين أبعاد المجال الأيديولوجي والدرجة الكلية للمجال**

| الأبعاد | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| **البعد المهني** | 0.67 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **البعد الديني** | 0.72 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **البعد السياسي** | 0.72 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **بعد فلسفة الحياة** | 0.78 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن أبعاد المجال الأيديولوجي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.67- 0.78)، وهذا يدل على أن المجال الأول يتمتع بمعامل صدق عالي.

**جدول (4-13) معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (المهني) والدرجة الكلية للبعد**

| الفقرات | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| **G1** | 0.61 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G9** | 0.15 | 0.30 غير دال إحصائياً |
| **G17** | 0.73 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G25** | 0.46 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G33** | 0.32 | 0.05 دالة إحصائياً |
| **G41** | 0.58 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G49** | 0.39 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G57** | 0.40 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الأول (البعد المهني) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.32- 0.73)، وهذا يدل على أن البعد الأول يتمتع بمعامل صدق عالي، أي أن البعد الأول يعتبر صادق لما وضع لقياسه، ما عدا الفقرة رقم (9) فقد وجد أنها غير دالة إحصائياً، لذلك يجب أن يتم حذفها من البعد.

**جدول (4-14) معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (الديني) والدرجة الكلية للبعد**

| الفقرات | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| G2 | 0.67 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G10 | 0.43 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G18 | 0.39 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G26 | 0.43 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G34 | 0.56 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G42 | 0.30 | 0.05 دال إحصائياً |
| G50 | 0.45 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G58 | 0.60 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الثاني (البعد الـديني) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، حيث تراوحـت معاملات الارتباط بين (0.30- 0.67)، وهذا يدل على أن البعد الثاني يتمتع بمعامـل صـدق عالي، أي أن البعد الثاني يعتبر صادق لما وضع لقياسه.

**جدول (4-15) معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (السياسي) والدرجة الكلية للبعد**

| الفقرات | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| G8 | 0.16 | 0.27 غير دال إحصائياً |
| G16 | 0.36 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G24 | 0.70 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G32 | 0.55 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G40 | 0.36 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G48 | 0.68 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G56 | 0.38 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G64 | 0.38 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الثالث (البعد السياسي) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، حيث تراوحت معـاملات الارتباط بين (0.36- 0.70)، وهذا يدل على أن البعد الثالث يتمتع بمعامل صدق عالي، أي أن البعد الثالث يعتبر صادق لما وضع لقياسه، ما عدا الفقرة رقم (8) فقد وجد أنها غير دالة إحـصائياً، لـذلك يجب أن يتم حذفها من البعد.

**جدول (4-16) معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع (فلسفة الحياة) والدرجة الكلية للبعد**

| الفقرات | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| **G4** | 0.08 | 0.56 غير دال إحصائياً |
| **G12** | 0.35 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G20** | 0.30 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G28** | 0.57 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G36** | 0.46 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G44** | 0.35 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G52** | 0.44 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G60** | 0.58 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الرابع (بعد فلسفة الحياة) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.30- 0.58)، وهذا يدل على أن البعد الرابع يتمتع بمعامل صدق عالي، أي أن البعد الرابع يعتبر صادق لما وضع لقياسه، ما عدا الفقرة رقم 04) فقد وجد أنها غير دالة إحصائياً، لذلك يجب أن يتم حذفها من البعد.

## ثانياً: المجال الاجتماعي وأبعاده:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجال الاجتماعي وفقراته، فقد تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمجال ،في حين وجد معامل ارتباط سبيرمان بين فقرات الأبعاد والدرجة الكلية لكل بعد، والنتائج سوف توضح من خلال التالي:

**جدول (4-17) معاملات الارتباط بين أبعاد المجال الاجتماعي والدرجة الكلية للمجال**

| الأبعاد | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| **بعد الصداقة** | 0.68 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **بعد المواعدة** | 0.75 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **بعد الدور الجنسي** | 0.66 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **بعد النشاط الترويحي** | 0.70 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن أبعاد المجال الاجتماعي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.68- 0.75)، وهذا يدل على أن المجال الثاني يتمتع بمعامل صدق عالي.

جدول (4-18) معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (الصداقة) والدرجة الكلية للبعد

| الفقرات | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| G5 | 0.34 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G13 | 0.07 | 0.62 غير دال إحصائياً |
| G21 | 0.57 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G29 | 0.53 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G37 | 0.39 | 0.05 دالة إحصائياً |
| G45 | 0.02 | 0.90 غير دال إحصائياً |
| G53 | 0.41 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G61 | 0.53 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الأول (بعد الصداقة) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.34 -0.57)، وهذا يدل على أن البعد الأول يتمتع بمعامل صدق عالي، أي أن البعد الأول يعتبر صادق لما وضع لقياسه، ما عدا الفقرات رقم (45،13) فقد وجد أنهما غير دالات إحصائياً، فلذلك يجب حذفهما من البعد.

جدول (4-19) معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (المواعدة) والدرجة الكلية للبعد

| الفقرات | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| G7 | 0.59 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G15 | 0.30 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G23 | 0.44 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G31 | 0.50 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G39 | 0.47 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G47 | 0.10 | 0.48 غير دال إحصائياً |
| G55 | 0.32 | 0.01 دالة إحصائياً |
| G63 | 0.49 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الثاني (بعد المواعدة) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.30 -0.59)، وهذا يدل على أن البعد الثاني يتمتع بمعامل صدق

عالي، أي أن البعد الثاني يعتبر صادق لما وضع لقياسه، ما عدا الفقرة رقم ( 47) فقد وجد أنها غير دالة إحصائياً، فلذلك يجب حذفها من البعد.

**جدول (20-4) معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (الدور الجنسي) والدرجة الكلية للبعد**

| الفقرات | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| **G3** | 0.48 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G11** | 0.07 | 0.62 غير دال إحصائياً |
| **G19** | -0.01 | 0.92 غير دال إحصائياً |
| **G27** | 0.36 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G35** | 0.50 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G43** | 0.48 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G51** | 0.60 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G59** | 0.58 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الثالث (بعد الدور الجنسي) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.36- 0.60)، وهذا يدل على أن البعد الثالث يتمتع بمعامل صدق عالي، أي أن البعد الثالث يعتبر صادق لما وضع لقياسه، ما عدا الفقرتين (11، 19) فقد وجد أنهما غير دالات إحصائياً، فلذلك يجب أن يتم حذفها من البعد.

**جدول (21-4) معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع (النشاط الترويحي) والدرجة الكلية للبعد**

| الفقرات | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| **G6** | 0.66 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G14** | 0.28 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G22** | 0.35 | 10.0 دال إحصائياً |
| **G30** | 0.47 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G38** | 0.39 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G46** | 0.36 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G54** | 0.39 | 0.01 دالة إحصائياً |
| **G62** | 0.46 | 0.01 دالة إحصائياً |

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الرابع (بعد النشاط الترويحي) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)،

حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.28- 0.66)، وهذا يدل على أن البعد الرابع يتمتـع بمعامل صدق عالي، أي أن البعد الرابع يعتبر صادق لما وضع لقياسه.

**جدول (22-4) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين مجالات استبانة هوية الأنا وأبعادها**

| المجال | البعد | الهوية الأيديولوجية | الهوية الاجتماعية | هوية الأنا |
|---|---|---|---|---|
| أبعاد الايدولوجية | المهنية | **0.77 | *0.33 | **0.61 |
| | البعد الديني | **0.76 | **0.54 | **0.73 |
| | البعد السياسي | *0.29 | //0.02 | //0.16 |
| | بعد فلسفة الحياة | **0.51 | //0.24 | **0.41 |
| البعد الاجتماعي | بعد الصداقة | **0.37 | **0.77 | **0.69 |
| | بعد المواعدة | *0.33 | **0.48 | **0.48 |
| | بعد الدور الجنسي | *0.32 | **0.63 | **0.57 |
| | بعد النشاط الترويحي | *0.28 | **0.71 | **0.59 |

** دالة عند 0.01     * دالة عند 0.05     // غير دالة

**تبين من الجدول السابق ما يلي:**

❖ **أبعاد الأيدولوجية وبين الهوية الأيدولوجية والاجتماعية وهوية الأنا:**

* أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين الأبعاد الأربعة للمجال الأول (الأيدولوجيـة) وهـي: (المهني، الديني، السياسي، فلسفة الحياة) وبين الهوية الأيدولوجية، حيث تراوحـت معـاملات الارتباط ما بين (0.29- 0.77)، وهذا يدل على أنه كلما زادت درجات أي بعـد مـن أبعـاد الأيدولوجية الأربعة أدى ذلك إلى زيادة مباشرة للهوية الأيدولوجية و العكس صحيح.

2- وجدت علاقة طردية بين أبعاد المجال الأول (الأيدولوجية) مع الهوية الاجتماعيـة، حيـث تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05 للبعدين المهني و الديني، حيث تبين أن معاملات الارتباط للهوية الاجتماعية تساوي 0.33لبعـد المهنيـة و0.54 للبعـد الديني، وهذا يدل على أنه كلما زادت درجات هذين البعـدين أدى ذلـك إلـى زيـادة الهويـة الاجتماعية والعكس صحيح.

3- وجدت علاقة طردية بين الأبعاد الأربعة للمجال الأول (الأيدولوجيـة) و هـي: (المهنـي، الديني، فلسفة الحياة) مع هوية الأنا، حيث تراوحت معاملات الارتباط لأبعاد الأيدولوجية الثلاث

ما بين (0.41- 0.63)، وهذا يدل على أنه كلما زادت درجات أي بعد من أبعاد الأيدولوجيـة المذكورة أدى ذلك إلى زيادة هوية الأنا والعكس صحيح.

**- أبعاد المجال الاجتماعي والهوية الأيدولوجية الاجتماعية وهوية الأنا:**

1- وجدت علاقة طردية بين الأبعاد الأربعة للمجـال الثـاني (المجـال الاجتمـاعي) وهـي: (الصداقة، المواعدة، الدور الجنسي، النشاط الترويحي) مع الهوية الأيدولوجية، حيث تراوحـت معاملات الارتباط ما بين (0.28- 0.37)، وهذا يدل على أنه كلما زادت درجات أي بعد مـن أبعاد المجال الاجتماعي، أدى ذلك إلى زيادة الهوية الأيدولوجية والعكس صحيح.

2- وجدت علاقة طردية بين المجال الثاني (الاجتماعي) مع الهوية الاجتماعية، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.48- 0.77)، وهذا يدل على أنه كلما زادت درجات أي بعد مـن أبعاد المجال الاجتماعي، أدى ذلك إلى زيادة مباشرة في الهوية الاجتماعية والعكس صحيح.

3- وجدت علاقة طردية بين الأبعاد الأربعة للمجال الثاني (الاجتمـاعي) وهـي: (الـصداقة، المواعدة، الدور الجنسي، النشاط الترويحي) مع هوية الأنا، حيث تراوحت معاملات الارتبـاط لأبعاد المجال الاجتماعي الأربعة ما بين (0.48- 0.69)، وهذا يدل علـى أنـه كلمـا زادت درجات أي بعد من أبعاد المجال الاجتماعي الأربعة أدى ذلك إلى زيادة مباشـرة لهويـة الأنـا والعكس صحيح.

**ثانياً: ثبات المقياس الموضوعي لتشكيل الهوية Reliability:**

يقصد بثبات المقياس أن يعطي هذا المقياس نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثـر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات المقياس يعني الاستقرار فـي النتائج وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيع الاستبانة على أفراد العينة عدة مـرات خلال فترات زمنية معينة.

وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس الموضوعي لتشكيل الهوية من خلال طريقـة معامـل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية من خلال التالي:

**1- الثبات بطريقة ألفا –كرونباخ Alpha :**

بعد تطبيق المقياس على عينة قوامها (50) من المراهقين، حيث تم حـساب معامـل ألفـا كرونباخ لقياس الثبات، فقد وجد أن قيمة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقيـاس تـساوي (0.81) ،وهذا دليل كافي على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالي ومرتفع، وبذلك ينـصح باسـتخدامه

للإجابة على فرضيات الدراسة، كما لوحظ أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس الموضوعي لتشكيل الهوية وهي أكبر من نقطة القطع وهي (0.65) والتي على أساسها يمكن القـول بـأن البعـد أو المقياس يتمتع بمعامل صدق عالي، ولمعرفة تفاصيل أكثر انظر الجدول التالي:

**جدول (23-4) يوضح قيمة ألفا كرونباخ وعدد الفقرات لكل بعد من أبعاد هوية الأنا**

| الأبعاد | عدد الفقرات | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| **المجال الأيديولوجي** | **28** | **0.75** |
| البعد المهني | 7 | 0.57 |
| البعد الديني | 7 | 0.55 |
| البعد السياسي | 7 | 0.52 |
| بعد فلسفة الحياة | 7 | 0.37 |
| **المجال الاجتماعي** | **26** | **0.65** |
| بعد الصداقة | 6 | 0.47 |
| بعد المواعدة | 7 | 0.39 |
| بعد الدور الجنسي | 6 | 0.47 |
| بعد النشاط الترويحي | 7 | 0.35 |
| **المقياس الكلي** | **54** | **0.81** |

**2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية Spilt –half methods:**

بعد تطبيق المقياس على عينة قوامها (50) من المراهقين، تم حساب معاملات الثبـات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم قسمة بنود المقياس إلى نصفين وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للمقياس، فقد بلغ معامل الارتباط لبيرسون للدرجة الكلية للمقياس بهذه الطريقة (0.64) ، وباستخدام معادلـة سبيرمان – براون المعدلة أصبح معامل الثبات (0.78) ، وهذا دليل كافي على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، كما لوحظ أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النـصفية لأبعـاد مقياس الموضوعي لتشكيل الهوية وهي أكبر من نقطة القطع وهي (0.65) والتـي علـى أساسها يمكن القول بأن المجال أو الاستبانة تتمتع بمعامل صدق عالي، ولمعرفـة تفاصـيل أكثر انظر الجدول التالي:

**جدول (4-24) يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الموضوعي لتشكيل الهوية**

| الأبعاد | التجزئة النصفية | |
|---|---|---|
| | معامل الارتباط | سبيرمان براون |
| **المجال الأيديولوجي** | **0.48** | **0.65** |
| البعد المهني | 0.44 | 0.61 |
| البعد الديني | 0.30 | 0.46 |
| البعد السياسي | 0.45 | 0.62 |
| بعد فلسفة الحياة | 0.32 | 0.49 |
| **المجال الاجتماعي** | **0.50** | **0.66** |
| بعد الصداقة | 0.29 | 0.44 |
| بعد المواعدة | 0.07 | 0.14 |
| بعد الدور الجنسي | 0.36 | 0.53 |
| بعد النشاط الترويحي | 0.12 | 0.21 |
| **المقياس الكلي** | **0.64** | **0.78** |

**خامساً : خطوات إجراء الدراسة :**

**قامت الباحثة بإعداد هذه الدراسة وفقا للخطوات التالية :**

1- قامت الباحثة باعداد الاطار النظري للدراسة وتحديد المتغيرات وهي هوية الأنا والحكم الأخلاقي، ونوع العينة ، ونوع الجنس)

2- قامت الباحثة بإجراء مسح للدرسات السابقة التي تناولت هذه الدراسة.

3- قامت الباحثة بتجهيز ادوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها من خلال العينة الاستطلاعية .

4- بعد التأكد من صدق وثبات الأداة قامت الباحثة بتحديد عينة الدراسة وتطبيق الأدوات عليها

5- خرجت الباحثة بمجموعة نتائج قامت بتفسيرها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة .

6- وبناء على تلك النتائج وتفسيرها خرجت الباحثة بمجموعة من الاستنتاجات حيث قدمت بناء عليها بعدة توصيات للاستفادة منها في ميدان العمل النفسي والاجتماعي.

## سادسا: الأساليب الإحصائية:

قامت الباحث بتفريغ وتحليل الإستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 17.0) ، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- إحصاءات وصفية منها: النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي النسبي: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي بهدف معرفة تكرار فئات متغير ما ويفيد الباحثة في وصف متغيرات الدراسة.

2- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

3- معامل ارتباط سبيرمان (Person Correlation Coefficient): للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة .

4- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient): للتعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة.

5- اختبار ت (T- Test) لعينتين مستقلتين: لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في متغيرات الدراسة بالنسبة لمتغير نوع الجنس.

6- تحليل التباين الأحادي ( One Way ANOVA ) لكشف الفروق بين متغيرات الدراسة بالنسبة للمتغيرات الديموغرافية في الدراسة.

7- اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروقات بين المجموعات.

8- تحليل التباين الثنائي ( Two way ANOVA ) لدراسة الفروق بين متغيرين مستقلين والتفاعل بينهم بالنسبة لهوية الأنا لدى المراهقين في العينة.

# الفصل الخامس

# عرض نتائج الدراسة وتفسيراتها ومناقشتها

- نتائج تساؤلات الدراسة
- نتائج فرضيات الدراسة

## التمهيد:

تقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة، وذلك بعد التحقـق مـن الفرضـيات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل فرض من هذه الفرضيات، كما ستقوم الباحثة بتفسير ومناقشة النتائج التي يتم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

## عرض نتائج التساؤلات:

**التساؤل الأول: " ما مستوى الحكم الخلقي لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة؟**

للتعرف على مستوى التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة، فقـد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة ،ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

**جدول (1-5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة**

| مقياس التفكير الأخلاقي | الفقرات | الدرجة الكلية | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي % |
|---|---|---|---|---|---|
| التفكير الأخلاقي | 19 | 114 | 60.5 | 9.0 | 53.0 |

يتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100 .

يتضح من جدول (1-5) أن متوسط درجات التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة بلغ 60.5 درجة وبانحراف معياري 9.0 درجة، وبوزن نسبى (53.0%) وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين في محافظات غزة لديهم تفكير أخلاقي بدرجة مرتفعة .

**التساؤل الثاني: " ما مستوى الحكم الخلقي لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة؟**

للتعرف على مستوى التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة، فقـد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة ،ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

**جدول (2-5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة**

| مقياس التفكير الأخلاقي | الفقرات | الدرجة الكلية | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي % |
|---|---|---|---|---|---|
| التفكير الأخلاقي | 19 | 114 | 62.3 | 10.5 | 54.7 |

يتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100

يتضح من جدول (5-2) أن متوسط درجات التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة بلغ 62.3 درجة وبانحراف معياري 10.5 درجة، وبوزن نسبى (54.7%) وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة لديهم تفكير أخلاقي بدرجة مرتفعة .

**التساؤل الثالث: " ما مستوى هوية الأنا لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة؟**

للتعرف على مستوى هوية الأنا لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة، فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة هوية الأنا بمجاليها وأبعادهما لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة ،ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

**جدول (5-3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة هوية الأنا بمجاليها وأبعادهما لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة**

| الأبعاد والمجالات | عدد الفقرات | الدرجة الكلية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **مجال الهوية الأيديولوجية** | **28** | **168** | **105.8** | **10.8** | **63.0** | |
| **البعد المهني** | 7 | 42 | 27.3 | 4.7 | 65.0 | 2 |
| **البعد الديني** | 7 | 42 | 23.6 | 4.9 | 56.2 | 4 |
| **البعد السياسي** | 7 | 42 | 27.7 | 4.2 | 65.9 | 1 |
| **بعد فلسفة الحياة** | 7 | 42 | 27.2 | 4.4 | 64.9 | 3 |
| **مجال الهوية الاجتماعية** | **26** | **156** | **110.0** | **13.3** | **70.5** | |
| **بعد الصداقة** | 6 | 36 | 27.3 | 4.8 | 75.8 | 2 |
| **بعد المواعدة** | 7 | 42 | 28.8 | 5.0 | 68.6 | 3 |
| **بعد الدور الجنسي** | 6 | 36 | 27.3 | 4.3 | 75.9 | 1 |
| **بعد النشاط الترويحي** | 7 | 42 | 26.6 | 6.3 | 63.4 | 4 |
| **هوية الأنا** | **54** | **324** | **215.8** | **20.8** | **66.6** | |

**يتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100**

**تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق:**

* أن متوسط درجات هوية الأنا لدى المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة بلغ 215.8 درجة وبانحراف معياري 20.8 درجة، وبوزن نسبى (66.6%) وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين في محافظات غزة لديهم مستوى هوية الأنا بدرجة عالية ، وبما أن مقياس هوية الأنا لديه مجالين:

* فقد تبين أن متوسط درجات مجال الهوية الأيديولوجية لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة بلغ 105.8 درجة وبانحراف معياري 10.8 درجة ، وبوزن نسبي (63.0%)، وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين في محافظات غزة لديهم انتماء للهوية الأيديولوجية بدرجة عالية وبما أن مجال الهوية الأيديولوجية لديه أربعة أبعاد فقد أحتل البعد السياسي المرتبة الأولى من حيث الأهمية وبوزن نسبي 65.9%، ويليه في المرتبة الثانية البعد المهني 65.0%، ويليه في المرتبة الثالثة بعد فلسفة الحياة وبوزن نسبي 64.9%، في حين احتل البعد الديني المرتبة الرابعة والأخيرة بوزن نسبي 56.2%.

* أما بالنسبة لمجال الهوية الاجتماعية فقد تبين أن متوسط درجات مجال الهوية الاجتماعية لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة بلغ 110.0 درجة وبانحراف معياري 13.3 درجة، وبوزن نسبي (70.5%)، وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين في محافظات غزة لديهم انتماء للهوية الاجتماعية بدرجة عالية ، وبما أن مجال الهوية الاجتماعية لديه أربعة أبعاد فقد أحتل بعد الدور الجنسي المرتبة الأولى من حيث الأهمية وبوزن نسبي 75.9%، ويليه في المرتبة الثانية بعد الصداقة 75.8%، ويليه في المرتبة الثالثة بعد المواعدة وبوزن نسبي 68.6%، في حين احتل بعد النشاط الترويحي المرتبة الرابعة والأخيرة بوزن نسبي 63.4%.

* ومن النتائج نستنتج بأن المراهقين المكفوفين لديهم تفكير أخلاقي وانتماء لهوية الأنا وانتماء للهوية الأيديولوجية بأبعادها (البعد المهني، السياسي، فلسفة الحياة ، الديني) والهوية الاجتماعية (بعد الصداقة ، الدور الجنسي، المواعدة، النشاط الترويحي) عالي.

**التساؤل الرابع: " ما مستوى هوية الأنا لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة؟**

للتعرف على مستوى هوية الأنا لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة، فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة هوية الأنا بمجاليها

وأبعادهما لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة ،ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

**جدول (4-5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة هوية الأنا بمجاليها وأبعادهما لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة**

| الأبعاد والمجالات | عدد الفقرات | الدرجة الكلية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **مجال الهوية الأيديولوجية** | **28** | **168** | 114.4 | 14.9 | 68.1 | |
| **البعد المهني** | 7 | 42 | 26.8 | 5.8 | 63.8 | 4 |
| **البعد الديني** | 7 | 42 | 28.9 | 5.4 | 68.7 | 2 |
| **البعد السياسي** | 7 | 42 | 29.0 | 4.8 | 69.0 | 1 |
| **بعد فلسفة الحياة** | 7 | 42 | 28.4 | 4.7 | 67.7 | 3 |
| **مجال الهوية الاجتماعية** | **26** | **156** | 115.9 | 13.3 | 74.3 | |
| **بعد الصداقة** | 6 | 36 | 27.7 | 6.0 | 76.9 | 2 |
| **بعد المواعدة** | 7 | 42 | 29.8 | 4.9 | 70.9 | 3 |
| **بعد الدور الجنسي** | 6 | 36 | 29.1 | 4.9 | 80.9 | 1 |
| **بعد النشاط الترويحي** | 7 | 42 | 29.4 | 5.1 | 69.9 | 4 |
| **هوية الأنا** | **54** | **324** | 230.3 | 25.0 | 71.1 | |

يتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100

**تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق:**

* أن متوسط درجات هوية الأنا لدى المراهقين المبصرين في محافظات غـزة بلـغ 230.3 درجة وبانحراف معياري 25.0 درجة، وبوزن نـسبى (71.1%) وهـذا يـدل علـى أن المراهقين المبصرين في محافظات غزة لديهم مستوى هوية الأنا بدرجة عالية ، وبمـا أن مقياس هوية الأنا لديه مجالين:

* فقد تبين أن متوسط درجات مجال الهوية الأيديولوجية لدى المـراهقين المبـصرين فـي محافظات غزة بلغ 114.4 درجة وبانحراف معيـاري 14.9 درجـة ، وبـوزن نـسبي

(68.1%)، وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين في محافظات غزة لديهم انتماء للهوية الأيديولوجية بدرجة عالية وبما أن مجال الهوية الأيديولوجية لديه أربعة أبعاد فقـد أحتـل البعد السياسي المرتبة الأولى من حيث الأهمية وبوزن نسبي 69.0%، ويليه في المرتبـة الثانية البعد الديني 68.7%، ويليه في المرتبة الثالثة بعد فلـسفة الحيـاة وبـوزن نـسبي 67.7%، في حين احتل البعد الديني المرتبة الرابعة والأخيرة بوزن نسبي 63.8%.

* أما بالنسبة لمجال الهوية الاجتماعية فقد تبين أن متوسط درجات مجال الهوية الاجتماعيـة لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة بلغ 115.9 درجة وبانحراف معياري 13.3 درجة، وبوزن نسبي(74.3%)، وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين فـي محافظـات غزة لديهم انتماء للهوية اجتماعية بدرجة عالية ، وبما أن مجال الهوية الاجتماعيـة لديـه أربعة أبعاد فقد أحتل بعد الدور الجنسي المرتبة الأولى من حيث الأهمية وبـوزن نـسبي 80.9%، ويليه في المرتبة الثانية بعد الصداقة 76.6%، ويليه في المرتبـة الثالثـة بعـد المواعدة وبوزن نسبي 70.9%، في حين احتل بعد النشاط الترويحـي المرتبـة الرابعـة والأخيرة بوزن نسبي 69.9%.

* ومن النتائج نستنتج بأن المراهقين المبصرين لديهم تفكير أخلاقي وانتماء لهوية الأنا وانتماء للهوية الأيديولوجية بأبعادها (البعد المهني، السياسي، فلـسفة الحيـاة ، الـديني) والهويـة الاجتماعية (بعد الصداقة ، الدور الجنسي، المواعدة، النشاط الترويحي) عالي.

## عرض وتفسير نتائج الفرضيات:

**الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالـة ( 0.05 ≥ α) في الحكم الخلقي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير (كفيف، مبصر).**

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم إيجاد اختبار "ت" لعينتين مستقلين لكشف الفروق بـين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين بالنسبة للحكم الخلقي لدى أفراد العينـة، والنتـائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

**جدول (5-5) نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين المكفوفين والمبصرين في الحكم الخلقي لدى أفراد العينة**

| الحكم الخلقي | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| مكفوفين | 50 | 60.4 | 8.9 | -1.08 | //0.28 |
| مبصرين | 110 | 62.3 | 10.5 | | |

** دالة عند 0.01     * دالة عند 0.05     // غير دالة

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالـة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة للحكم الخلقي لـدى أفراد العينة المراهقين (t-test=-1.08,P-value>0.01) ، وهذا يدل علـى أن المـراهقين المكفوفين والمراهقين المبصرين لديهم تفكير خلقي بشكل متساوي، مما يعني بأن نوع الإعاقـة ليس لديه أثر جوهري على التفكير الخلقي لدى المراهقين.

- ويعزى قبول الفرض وتشابه المجموعتين في مستوى الأحكام الخلقية إلى أن كلا مـن الجنسين يخضعان إلى القيم الخلقية والمعايير الاجتماعية نفسها التي تحدد السلوك الخلقي ونمط التفكير الخلقي ثم مستوى نمو الحكم الخلقي في أثناء تنشئتهم وتتفق هذه النتيجـة مـع دراسـة ستيفن وسمبكنزStephens&simpkins1974 ودراسة ارنولدArnold1984 حيث ترى هذه الدراسة أن الأفراد المعوقين والأفراد العاديين لديهم هرم قيمي متشابه وتتفق هذه النتيجة أيضا مع دراسة الحديدي 2003والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبـة

المكفوفين والعاديين بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة اسماعيل2000والتي أشارت إلى وجود فروق في النمو الخلقي لصالح المراهقات المبصرات

**<u>الفرضية الثانية:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$) في أبعاد الهوية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير (كفيف، مبصر).**

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم إيجاد اختبار "ت" لعينتين مستقلين لكشف الفروق بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين بالنسبة لأبعاد هوية الأنا لدى أفراد العينة، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

**جدول (6-5 ) نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين المكفوفين والمبصرين في أبعاد هوية الأنا لدى أفراد العينة**

| | كفيف ( ن= 50) | | مبصر ( ن = 110 ) | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | | |
| الهوية الأيديولوجية | 105.8 | 10.8 | 114.4 | 14.9 | -3.67 | **0.001 |
| البعد المهني | 27.3 | 4.7 | 29.8 | 5.6 | -2.77 | **0.001 |
| البعد الديني | 23.6 | 4.9 | 26.8 | 5.8 | -3.36 | **0.001 |
| البعد السياسي | 27.7 | 4.2 | 28.9 | 5.4 | -1.38 | //0.17 |
| بعد فلسفة الحياة | 27.2 | 4.4 | 29.0 | 4.8 | -2.17 | *0.03 |
| الهوية الاجتماعية | 110.0 | 13.3 | 115.9 | 13.3 | -2.60 | **0.001 |
| بعد الصداقة | 27.3 | 4.8 | 27.7 | 6.0 | -0.43 | //0.67 |
| بعد المواعدة | 28.8 | 5.0 | 29.8 | 4.9 | -1.14 | //0.25 |
| بعد الدور الجنسي | 27.3 | 4.3 | 29.1 | 4.9 | -2.23 | *0.03 |
| بعد النشاط الترويحي | 26.6 | 6.3 | 29.4 | 5.1 | -2.92 | **0.001 |
| مقياس هوية الأنا | 215.8 | 20.8 | 230.3 | 25.0 | -3.57 | **0.001 |

** دالة عند 0.01      * دالة عند 0.05      // غير دالة

**تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق:**

* وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لهوية الأنـا لـدى أفـراد العينـة المـراهقين (t-test=-3.57,P-value<0.01) ، وجاءت الفروق لصالح المبصرين، وهـذا يـدل علـى أن المـراهقين المبصرين لديهم انتماء لهوية الأنا أعلى من المراهقين المكفوفين، مما يعني بأن النوع لديه أثر جوهري على هوية الأنا لدى المراهقين.

- ويمكن تفسير النتيجة في ضوء أن المعاق بصريا يواجه صعوبات في تحديد ذاته مـن حيث قدرته على تحديد اختياراته لاتخاذ قراراته حل المشكلات التي تواجهه ومن ثم يخضع لقوى خارجية تتحكم في معظم تصرفاته وتضع له اختياراته وهناك من يخطط له حياتـه وهو ما ينطبق كثيرا على من هم في رتب الهوية الأقل نضجا والشخص المعاق بـصريا لايتمكن من الاختيار من بين البدائل المتاحة في المجالات الأكاديمية والمهنية والـسياسية والدينية ومجالات العلاقات مع الجنس الآخر مما يعني وجود قيود تحد من قدرتـه علـى الاختيار من بين البدائل المتاحة في المجالات المختلفة للهوية وقد أشارت نتـائج دراسـة سيكولد Schud1993 من خلال مقابلة الإناث من ذوي الإعاقة البـصرية الـشديدة إلـى وجود تأثير للإعاقة البصرية على نمو الهوية والعلاقات الاجتماعية ونمو أساليب لمسايرة الإعاقة وقد أشارت دراسة الضبع 2006وخطاب2007الى أن المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية يعانون من أزمة في تشكيل الهوية

**<u>بالنسبة لمجال الهوية الأيديولوجية وأبعاده:</u>**

* وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبـــصرين بالنـــسبة للهويـــة الأيديولوجيـــة لـــدى أفـــراد العينـــة المـــراهقين (t-test=-3.67,P-value<0.01) ، وجاءت الفروق لصالح المبصرين، وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين لديهم انتماء للهوية الأيديولوجية أعلى من المراهقين المكفـوفين، مما يعني بأن النوع لديه أثر جوهري على الهوية الأيديولوجية لدى المراهقين.

- ويمكن تفسير ذلك من حيث أن المراهقين المبصرين يتمتعـون بدرجـة مرتفعـة مـن الاستقلالية والتفرد من حيث القدرة على تكوين هوية واضحة تختلف عن هوية الطفل والالتزام بأيدلوجية ثابتة والقدرة على الاختيار من بين البدائل المتاحة في المجالات المختلفة الأكاديميـة

والسياسية والدينية والمهنية ومجال العلاقات مع الجنس الآخر واتخاذ قرارات حاسمة في الأمور التي تخص حياته وعلى الرغم أن بعض القرارات قد تختلف عن رغبة والديه إلا انه قادر على الوصول إلى حل يعطيه الحرية ليتصرف كما يشاء دون قيود أو سيطرة من جانب الآخرين كذلك لديه القدرة على تحمل المسئولية والتحرر من الحاجة المفرطة للتدعيم والمساندة النفسية من قبل الوالدين والآخرين

* وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة للهوية المهنية لدى أفراد العينة المراهقين (t-test=-2.77,P-value<0.01) ، وجاءت الفروق لصالح المبصرين، وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين لديهم انتماء للهوية المهنية أعلى من المراهقين المكفوفين، مما يعني بأن النوع لديه أثر جوهري على الهوية المهنية لدى المراهقين.

- ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الطلبة المبصرين ربما يكونوا قد انتهوا إلى تكوين هوية واضحة عن نظرائهم المكفوفين ويمكنهم ممارسة الاختيار الذاتي لنوعية الدراسة أو المهنة التي يرغبون الالتحاق بها كما أن لديهم شعورا واضحا بالهدف التعليمي يمكنهم من الأداء الأكاديمي الناجح الأمر الذي يسهم في استقلالهم مهنيا بينما نجد أن الإعاقة البصرية يترتب عليها فرض حدود على إدراك الشخص المعوق لما يحيط به من أشياء وأشخاص في بيئته المباشرة وعلى نوع ومدى الخبرات التي يحصل عليها لذا يواجه صعوبة في الحركة والتنقل والقيام بأداء مهام الحياة اليومية والاعتماد على نفسه ولو بصورة جزئية في انجاز مهامه وقضاء متطلبات حياته الأمر الذي يجعله يقع تحت سيطرة الوالدين والآخرين الأمر الذي يحول دون استقلاله المهني والمتمثل في القدرة على الاستفادة من أساليب التعلم والخدمات المقدمة له كذلك قدرته على اختيار نوعية الدراسة والمهنة التي تتناسب مع قدراته وإمكاناته.

* وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة للهوية الدينية لدى أفراد العينة المراهقين (t-test=-3.36,P-value<0.01) ، وجاءت الفروق لصالح المبصرين، وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين لديهم انتماء للهوية الدينية أعلى من المراهقين المكفوفين، مما يعني بأن النوع لديه أثر جوهري على الهوية الدينية لدى المراهقين.

- ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المراهقين المبصرين لديهم قدرة أكثر على التمييز بين

معتقداتهم الدينية ومعتقدات وقيم الآخرين كذلك لديهم قدرة على التفاعل والتحاور مع الآخرين بناء على اقتناع كامل بآرائه ومعتقداته التي تجعله عضو فعال داخـل المجتمـع قـادر علـى المشاركة الايجابية في القضايا الدينية التي تشغل الكثيـرين فـي حـين نجـد أن المـراهقين المكفوفين قد تبنوا معتقدات مكتسبة من الوالدين أو من الآخرين فـي الحيـاة دون فحـص أو تبصر لها ومن ضمنها المعتقدات الدينية وبالتالي نجد أن معتقدات والديهم أكثر سيادة ومن ثـم تتميز شخصياتهم بالصرامة بشكل لاتجعلهم يميلون إلى مناقشة القضايا والمعتقدات الدينية مـع الآخرين

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفـوفين ومتوسـط درجـات المبـصرين بالنـسبة للهويـة الـسياسية لـدى أفـراد العينـة المـراهقين (t-test=-1.38,P-value>0.01) ، وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين والمراهقين المبصرين لديهم انتماء للهوية السياسية بشكل متساوي، مما يعني بأن النوع ليس لديه أثـر جوهري على الانتماء للهوية السياسية لدى المراهقين.

- وربما يعود السبب إلى رغبة الفرد المعاق بصريا في تكوين فكر سياسي واضح وتبني اتجاهات وآراء خاصة من أجل اكتشاف هويته ويبدو أن الفرد المعاق بصريا يشعر بـضرورة أن يكون له دور في اتخاذ قرارات تخص مجتمعه ووطنه وتخص حياته بشكل عام والالتـزام بأشياء وأفكار كجزء من أيدلوجيته وفلسفته في الحياة

* وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبـصرين بالنـسبة لهويـة فلـسفة الحيـاة لـدى أفـراد العينـة المـراهقين (t-test=-2.17,P-value<0.05) ، وجاءت الفروق لصالح المبصرين، وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين لديهم انتماء لهوية فلسفة الحياة أعلى من المـراهقين المكفـوفين، مما يعني بأن النوع لديه أثر جوهري على هوية فلسفة الحياة لدى المراهقين.

ويضمن هذا البعد القدرة على التفكير المتحرر من قيود التبعية الفكرية وقدرته علـى نقـد وجهات النظر المختلفة بشكل منطقي وكذلك عدم تفضيل الفرد لأفكار الوالدين والمحيطين به إلا بعد التحقق من صدقها وهو ما لايحدث مع المراهق العادي في ظل ظروف مجتمعيـة متغيـرة باستمرار وآراء واتجاهات والدية متعارضة ما بين التأيد والرفض بشكل يجعل المراهق حـائرا وغير قادر على تكوين فلسفة حياة لنفسه فما بالنا بالنسبة للشخص المعوق بصريا والذي نجـده

يعيش في حالة من عدم التوافق الفكري بسبب إعاقته بشكل يجعله لايستطيع الثقة بنفسه أو بالآخرين مما يجعله في النهاية غير قادر على التفكير الذاتي من ناحية أو قبول آراء وأفكار الآخرين من ناحية أخرى

**بالنسبة لمجال الهوية الاجتماعية وأبعاده:**

* وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة للهوية الاجتماعية لدى أفراد العينة المراهقين (t-test=-2.60,P-value<0.01) ، وجاءت الفروق لصالح المبصرين، وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين لديهم انتماء للهوية الاجتماعية أعلى من المراهقين المكفوفين، مما يعني بأن النوع لديه أثر جوهري على الهوية الاجتماعية لدى المراهقين.

- ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الشخص المبصر لديه القدرة على تحمل المسؤلية الشخصية والاجتماعية والقيام بالأدوار الاجتماعية المنوطة به وكذلك إقامة علاقات اجتماعية جيدة تتسم بالنضج والألفة والنجاح والبعد عن التراخي والسلبية وتحقيق قدر من الاستقلال الاجتماعي لذا من الطبيعي أن يكون مستقل اجتماعيا أكثر من الشخص المعاق بينما الشخص المعوق بصريا يسعى جاهدا لاكتساب المهارات الاجتماعية التي تمكنه من توسيع دائرة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين من المبصرين والاندماج معهم واكتساب خبرات جديدة تساعد على الخروج من العزلة التي يعيش فيها

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لهوية الصداقة لدى أفراد العينة المراهقين (t-test=-.43,P-value>0.01) ، وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين والمراهقين المبصرين لديهم انتماء لهوية الصداقة بشكل متساوي، مما يعني بأن النوع ليس لديه أثر جوهري على الانتماء لهوية الصداقة لدى المراهقين.

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لهوية المواعدة لدى أفراد العينة المراهقين (t-test=-1.14,P-value>0.01)، وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين والمراهقين المبصرين لديهم انتماء لهوية المواعدة بشكل متساوي، مما يعني بأن النوع ليس لديه أثر جوهري على الانتماء لهوية المواعدة لدى المراهقين.

- ويمكن تفسير عدم وجود فروق جوهرية بالنسبة لهويتي (الصداقة- المواعدة) بأن المعاق بصريا في مرحلة المراهقة قد أصبح أكثر نضجا ويسعى جاهدا لاكتساب المهارات الاجتماعية التي تمكنه من الخروج من عالمه الضيق وتوسيع دائرة التفاعل الاجتماعي والاندماج مع المبصرين لتحقيق أكبر قدر ممكن من الاستقلال بما يمكنه من اكتساب خبرات جديدة تشبع حاجته لاكتشاف العالم من حوله وبما يساعده على الأداء بصورة أفضل في مجالات الحياة المختلفة

* وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لهوية الدور الجنسي لدى أفراد العينة المراهقين (t-test=-2.23,P-value<0.05) ، وجاءت الفروق لصالح المبصرين، وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين لديهم انتماء لهوية الدور الجنسي أعلى من المراهقين المكفوفين، مما يعني بأن النوع لديه أثر جوهري على هوية الدور الجنسي لدى المراهقين.

- ويمكن تفسير ذلك بأن انجاز الفرد لهويته في مجال القيم والأدوار الجنسية يتضمن تكوينه لمجموعة من الاتجاهات عن نفسه فيما يتعلق بدوره في الحياة ويتضمن تبنيه لمجموعة من القيم التي تحكم علاقته مع الجنس الآخر في إطار ثقافة المجتمع وفي ضوء اقتناعه بهذه القيم والتي تكون نابعة من داخله وكذلك في ضوء أيداوجيته الثابتة والتي تعكس فكره وفلسفته في الحياة الأمر الذي يساعده على التحرر من سيطرة الآخرين على مشاعره الوجدانية وإحساسه وميوله بينما نجد أن المراهقين من المعاقين بصريا قد تبنوا قيم ومعتقدات مكتسبة من الوالدين دون فحص أو تبصر ومنها القيم والأدوار الجنسية لذلك نجدهم غير قادرين على التمييز بين ما هو صحيح وما هو غير صحيح من هذه المعتقدات وذلك لأن التزاماتهم محددة مسبقا من قبل الوالدين ويقبلونها كما هي .

* وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لهوية النشاط الترويحي لدى أفراد العينة المراهقين (t-test=-2.92,P-value<0.01) ، وجاءت الفروق لصالح المبصرين، وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين لديهم انتماء لهوية النشاط الترويحي أعلى من المراهقين المكفوفين، مما يعني بأن النوع لديه أثر جوهري على هوية النشاط الترويحي لدى المراهقين.

- وهذه نتيجة طبيعية ومما لاشك فيه أن ممارسة الأنشطة تسهم بدور فعال في تحديد هوية

الفرد وهذا أكدته نتائج دراسة عبد المعطي(1993)والتي أشارت إلى وجود علاقـة ارتباطيـه موجبة بين ممارسة الأنشطة وتحديد الهوية ومن هنا يمكن القول أن الإعاقة البصرية تعد مـن الإعاقات التي تقعد الفرد عن ممارسة الأنشطة الترويحية وأنـشطة وقـت الفـراغ كالأنـشطة الرياضية والفنية والموسيقية مما يؤثر على توافقه الشخصي والاجتماعي .

**<u>الفرضية الثالثة:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$) في الحكم الخلقي لدى أفراد العينة تعزى لنوع الجنس ( ذكور، إناث).**

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم إيجاد اختبار "ت" لعينتين مستقلين لكشف الفروق بـين الذكور والإناث بالنسبة للحكم الخلقي لدى أفراد العينة، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

**جدول ( 7-5) نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين الذكور والإناث في الحكم الخلقي لدى أفراد العينة**

| نوع الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 69 | 59.5 | 10.0 | -2.5 | **0.01 |
| إناث | 91 | 63.4 | 9.8 | | |

** دالة عند 0.01     * دالة عند 0.05     // غير دالة

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فـروق جوهريـة ذات دلالـة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث بالنسبة للحكم الخلقي لدى أفـراد العينة المراهقين (t-test=-2.5,P-value<0.01) ، والفروق كانت لصالح الإناث، وهذا يدل على أن المراهقات الإناث لديهم مستوى تفكير خلقي أعلى من المراهقين الذكور، مما يعني بأن نوع الجنس لديه أثر جوهري على مستوى التفكير الأخلاقي لدى المراهقين.

- ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عامل التربية في مجتمعنا العربي حيث أن تربية الفتاة تكون شديدة نوعا ما وتتم معاملة الفتاة بجرعات زائدة من القسوة بدعوى أن التـشدد والقـسوة ستضمن لها الحفاظ على شرفها مستقبلا في حين يكون هناك تسامح وتساهل مع أخطاء الـذكر يتم محاسبة الأنثى لأتفه الأسباب مما يعني أن التنشئة الاجتماعية من قبل الوالدين للأبناء تتـأثر بجنس الأبناء فيكون الآباء أكثر تسامحا مع الذكور وأكثر ضبطا للإناث .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أندرسون1988شAnderson ودراسة بكر1997ودراسـة

الكحلوت 2004 ودراسة مشرف 2009 بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كامل والشوني 2000والتي أظهرت وجود فروق في مستوى الحكم الخلقي لصالح الذكور .

**<u>الفرضية الرابعة:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$) في أبعاد الهوية لدى أفراد العينة تعزى لنوع الجنس ( ذكور، إناث).**

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم إيجاد اختبار "ت" لعينتين مستقلين لكشف الفروق بين الذكور والإناث بالنسبة لأبعاد هوية الأنا لدى أفراد العينة، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

**جدول (8-5 ) نتائج لختبار "ت" لدراسة الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد هوية الأنا لدى أفراد العينة**

| أبعاد هوية الأنا | ذكور ( ن= 69) | | إناث ( ن = 91 ) | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | | |
| الهوية الإيديولوجية | 111.3 | 15.6 | 112.0 | 13.3 | -0.33 | //0.74 |
| البعد المهني | 29.7 | 5.7 | 28.5 | 5.2 | 1.37 | //0.17 |
| البعد الديني | 25.5 | 6.6 | 26.0 | 5.0 | -0.58 | //0.57 |
| البعد السياسي | 27.9 | 4.5 | 28.9 | 5.5 | -1.20 | //0.23 |
| بعد فلسفة الحياة | 28.2 | 4.9 | 28.6 | 4.6 | -0.59 | //0.56 |
| الهوية الاجتماعية | 114.0 | 14.4 | 114.1 | 12.9 | -0.04 | //0.97 |
| بعد الصداقة | 28.3 | 5.8 | 27.0 | 5.5 | 1.43 | //0.16 |
| بعد المواعدة | 29.2 | 5.5 | 29.6 | 4.5 | -0.51 | //0.61 |
| بعد الدور الجنسي | 28.5 | 4.7 | 28.6 | 4.8 | -0.07 | //0.95 |
| بعد النشاط الترويحي | 28.0 | 5.6 | 28.9 | 5.7 | -1.01 | //0.32 |
| هوية الأنا | 225.3 | 27.2 | 226.1 | 22.7 | -0.21 | //0.83 |

** دالة عند 0.01     * دالة عند 0.05     // غير دالة

**تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق:**

عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث بالنسبة لهوية الأنا لدى أفراد العينة المراهقين (t-test=0.21,P-

(value>0.05 ، وهذا يدل على أن المراهقين الذكور والمراهقات الإناث لديهم انتماء لهويـة الأنا بشكل متساوي، مما يعني بأن نوع الجنس ليس لديه أثر جوهري على الانتماء لهوية الأنا لدى المراهقين.

- ويمكن تفسير ذلك في ضوء التغيرات الاجتماعيـة والثقافيـة التـي شـهدها مجتمعنـا الفلسطيني تلك التغيرات كان لها انعكاساتها على أسـاليب التنـشئة الاجتماعيـة إذ نـرى أن المراهقين والمراهقات اليوم يتمتعون بقدر أكثر من الحرية والاستقلالية مما يساعد على تأكيـد الذات والتفرد في الشخصية ومن ثم تحقيق الهوية إضافة إلى تـساوي الظـروف الدراسـية والاجتماعية ويواجهون تحديات متشابهة نسبيا وتتساوى بينهم الفرص والظروف البيئية ممـا يجعل نمو هوية الأنا يسير بصورة متشابهة لديهم برغم ظهور فوارق إضافة إلى تقارب العمر الزمني بين الطلاب .

وتتفـق نتـائج هـذه الدراسـة مـع دراسـة اركـرArcher1980 ودراسـة عبـد المعطي1993ودراسة كابيتي Katebi1988 بينمـا تتعـارض هـذه النتيجـة مـع دراسـة المجنوني2001،عبد الواحد2001،والسلطان2004وجميعها تشير إلى وجود فروق في تحقيـق الهوية لصالح الذكور بينما نتائج دراسة بيكسيتوPicciotto1987 إلى وجـود فـروق دالـة إحصائيا في تحقيق الهوية لصالح الذكور

**بالنسبة لمجال الهوية الأيديولوجية وأبعاده:**

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجـات الـذكور ومتوسـط درجات الإناث بالنسبة للهوية الأيديولوجية لدى أفراد العينة المراهقين -t-test=0.33,P) (value>0.05 ، وهذا يدل على أن المراهقين الذكور والمراهقات الإناث لـديهم انتمـاء للهوية الأيديولوجية بشكل متساوي، مما يعني بأن نوع الجنس ليس لديه أثر جوهري على الانتماء للهوية الأيديولوجية لدى المراهقين.

- ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن هذه المرحلة يحاول فيها المراهق أكثر من أي مرحلـة سابقة أن يتمثل الدور والسلوكيات المصاحبة للرشد من( الاستعداد لمهنة ما-أو دراسـة-اعتناق وتبني وجهة نظر معينة أو ما يطلق عليه فلسفة حياة)إضافة إلى مجموعـة مـن الالتزامات المهنية والفكرية والعلاقات الشخصية للفرد

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجـات الـذكور ومتوسـط درجات الإناث بالنسبة للهوية المهنية لدى أفراد العينـة المـراهقين (t-test=1.37,P-value>0.05) ، وهذا يدل على أن المراهقين الذكور والمراهقات الإناث لـديهم انتمـاء للهوية المهنية بشكل متساوي، مما يعني بأن نوع الجنس ليس لديه أثـر جـوهري علـى الانتماء للهوية المهنية لدى المراهقين.

- وربما يعود السبب إلى أن الكثير من المراهقين على حد سواء مطالبون من قبل الأسرة أو المعلمين أو حتى من قبل الأصدقاء بما لايطالب به الأطفال حيث يتوقع من المـراهقين القيام بأولى خطواتهم نحو الأهداف المهنية وذلك من خلال الخيارات الأكاديمية التي تؤدي بهم إلى الاقتراب أو الابتعاد من أهداف مهنية أو حرفية مما يزيد من تحملهم المسئولية نحو تنظيم أوقاتهم وأمورهم المالية

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجـات الـذكور ومتوسـط درجات الإناث بالنسبة للهوية الدينية لدى أفراد العينة المـراهقين (t-test=-0.58,P-value>0.05) وهذا يدل على أن المراهقين الذكور والمراهقات الإنـاث لـديهم انتمـاء للهوية الدينية بشكل متساوي، مما يعني بأن نوع الجنس ليس لديه أثـر جـوهري علـى الانتماء للهوية الدينية لدى المراهقين.

- يمكن القول أنه بالرغم من حدوث تغيرات في جوانب عديدة من الحيـاة فـي المجتمـع الفلسطيني أثرت على الجنسين خاصة المرأة إلا أن هناك جوانب أخرى لـم تتـأثر بهـذا التحول منها القيم الدينية والجوانب الإسلامية فعلى الرغم من خروج المرأة للعمل والدراسة إلا أنها ما زالت محتفظة بقيمها الإسلامية وعاداتها وتقاليدها

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجـات الـذكور ومتوسـط درجات الإناث بالنسبة للهوية السياسية لدى أفراد العينة المـراهقين(t-test=-1.20,P-value>0.05) ، وهذا يدل على أن المراهقين الذكور والمراهقات الإناث لـديهم انتمـاء للهوية السياسية بشكل متساوي، مما يعني بأن نوع الجنس ليس لديه أثر جـوهري علـى الانتماء للهوية السياسية لدى المراهقين.

- يعد المجال السياسي من أكثر المجالات أهمية لدى جماعات المراهقين من كلا الجنسين في ظل مجتمع له خصوصيته مثل مجتمعنا الفلسطيني بتحولاته وتجاذباته السياسية لذا نجـد أن

الحديث السياسي يعد أكثر انتشارا بين فئات المراهقين وغيرهم.

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجـات الـذكور ومتوسـط درجـات الإنـاث بالنـسبة لهويـة فلـسفة الحيـاة لـدى أفـراد العينـة المـراهقين (t-test=0.59,P-value>0.05) ، وهذا يدل على أن المراهقين الـذكور والمراهقـات الإناث لديهم انتماء لهوية فلسفة الحياة بشكل متساوي، مما يعني بأن نوع الجنس ليس لديه أثر جوهري على الانتماء لهوية فلسفة الحياة لدى المراهقين.

- وتفسير هذه النتيجة في ظل التغيرات والتحولات التي يشهدها مجتمعنـا فبعـد أن كـان المجتمع في فترة استقرار أصبح الآن في فترة تحول وانتقال وقد تبع هذا التحول تغيـرات كثيرة في جوانب الحياة وتحت ظل هذه الظروف قلت الاختلافات بـين الرجـل والمـرأة وأصبحت أكثر تشابها وبالتالي أثّر ذلك على الأدوار والقيم والمعتقدات والوظائف الخاصـة بهما وأصبح لكل منهما فلسفته الخاصة ووجهات نظر متقاربة في جوانب مختلفة في الحياة.

**<u>بالنسبة لمجال الهوية الاجتماعية وأبعاده:</u>**

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجـات الـذكور ومتوسـط درجات الإناث بالنسبة للهوية الاجتماعية لدى أفراد العينة المراهقين (t-test=-0.04,P-value>0.05) وهذا يدل على أن المراهقين الذكور والمراهقات الإنـاث لـديهم انتمـاء للهوية الاجتماعية بشكل متساوي، مما يعني بأن نوع الجنس ليس لديه أثر جوهري علـى الانتماء للهوية الاجتماعية لدى المراهقين.

- ويمكن تفسير ذلك من خلال أهمية الدور الذي تلعبه العوامل الثقافية والاجتماعية فـي تأثيرها على إضعاف الفروق بين الجنسين فقد أدى التطور العلمـي والتكنولـوجي فـي المجتمعات إلى زيادة اهتمامات الإناث الاجتماعية مما أدى إلى تقليل الفروق بين الجنسين مما دفع بالمراهقين من كلا الجنسين بشكل أكبر إلى الاستكشاف والتجريب في مدى واسع من البدائل خاصة في ظل وجود وسائل متعددة منها القنوات الفضائية وتكنولوجيا الحاسب الآلي والانترنت وغيرها وهكذا أصبح المراهقين أكثر احتكاكاً بالآخرين وأصـبح لـديهم وقت أكبر لاستكشاف خصائص وسمات الآخرين واختيار الأفضل منهم ولا شك أن هـذا التطور ساعد على زيادة الفرص لدى الإناث حيث تغيـرت النظـرة للمـرأة ووظائفهـا وأصبحت أكثر استقلالية وتشارك بآرائها فيما يتعلق بالقضايا الأسرية.

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجـات ومتوسـط درجـات الإناث بالنسبة لهويـة الـصداقة لـدى أفـراد العينـة المـراهقين (t-test=1.43,P-value>0.05) ، وهذا يدل على أن المراهقين الذكور والمراهقات الإناث لـديهم انتمـاء لهوية الصداقة بشكل متساوي، مما يعني بأن نوع الجنس ليس لديه أثـر جـوهري علـى الانتماء لهوية الصداقة لدى المراهقين.

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسـط درجـات الـذكور ومتوسـط درجات الإناث بالنسبة لهوية المواعدة لدى أفراد العينـة المـراهقين (t-test=-.51,P-value>0.05) ، وهذا يدل على أن المراهقين الذكور والمراهقين الإناث لديهم انتماء لهوية المواعدة بشكل متساوي، مما يعني بأن نوع الجنس ليس لديه أثر جوهري علـى الانتمـاء لهوية المواعدة لدى المراهقين.

- ويمكن تفسير التساوي في الانتماء بالنسبة لهويتي ( المواعدة والصداقة ) في ضـوء أن العلاقات مع الأصدقاء من أهم العوامل المؤثرة في شخصية المراهقين من كـلا الجنـسين بصفة عامة وعلى تشكل الهوية بصفة خاصة ذلك أن لاستقلال المراهقين عن والديهم فـي هذه الفترة دورا كبيرا في توجههم نحو جماعة الأقران حيث يجدون خلالها الراحة ويجدون أنفسهم فيها وتتسم العلاقات في مثل هذه الجماعات بأنها قائمة على الحرية في الاختيار مما يساعد على توسيع خبراتهم ومدركاتهم ويؤدي إلى تشابه المجموعة الواحدة فـي الأهـداف والمعايير والقيم والخبرات ولهذه المجموعة دور كبير في تحسين مفهوم الفرد عـن ذاتـه وشعوره بالاستقلالية والثقة بالنفس مما يساعد على نمو هويته الشخصية.

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجـات الـذكور ومتوسـط درجـات الإنـاث بالنـسبة لهويـة الـدور الجنـسي لـدى أفـراد العينـة المـراهقين (t-test=-0.07,P-value>0.05) وهذا يدل على أن المراهقين الـذكور والمراهقـات الإناث لديهم انتماء لهوية الدور الجنسي بشكل متساوي، مما يعني بأن نوع الجنس لـيس لديـه أثـر جـوهري علـى الانتمـاء لهويـة الـدور الجنـسي لـدى المـراهقين.

- ويمكن تفسير ذلك في ضوء اهتمام المراهقين من كلا الجنسين كل منهما بالجنس الآخر فالإناث يسعين في هذه السن إلى زيادة الاهتمام بمظهرهن الشخصي وكمستقبلات لاهتمام الجنس الآخر ويعتبر الزواج هو الخيار الأكثر أهمية بالنسبة للكثير مـن الفتيـات وعلـى

الرغم من أن الذكور في هذه المرحلة يهتمون أيضا بتقدير الفتيات لجـاذبيتهم إلا أن هـذا العامل لايعتبر المحدد الرئيس بالضرورة لهويتهم الجندرية فهناك العديد من العوامل التـي تعمل على إثبات هويتهم الذكورية كالتعزيز الذي يتلقونه في مجال الرياضة وبذل الجهـد في الأعمال المدرسية والسعي نحو الحصول على مهنة تؤدي إلى مكاسب مالية.

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجـات الـذكور ومتوسـط درجات الإناث بالنـسبة لهويـة النـشاط الترويحـي لـدى أفـراد العينـة المـراهقين (t-test=-1.01,P-value>0.05) ، وهذا يدل على أن المراهقين الذكور والمراهقـات الإناث لديهم انتماء لهوية النشاط الترويحي بشكل متساوي، مما يعني بأن نوع الجنس ليس لديـه أثـر جـوهري علـى الانتمـاء لهويـة النـشاط الترويحـي لـدى المـراهقين.
- وتفسير ذلك أن المدارس تتيح نفس فرص التعلم للأولاد والبنات إضافة إلى كونها تتيح سبلا لنمو تقدير الذات فالطريقة لتنمية تقدير الذات لدى الأولاد يكون من خلال التأكيد على القوة والبنية الجسدية والمشاركة في النشاطات الرياضية بما في ذلك المنافسة والعدوانيـة أما السبيل لتنمية تقدير الذات لدى الإناث فيركز على أن تكون اجتماعية ومطيعة مع بعض الأنشطة المدرسية التي يمكن أن تنخرط فيها(رياضة،فن،أشغال،تدبير منزلي....)

**<u>الفرضية الخامسة</u>: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا لدى المراهقين المبصرين.**

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقـة بين درجات الحكم الخلقي ودرجات هوية الأنا لدى المراهقين المبصرين في محافظات غـزة، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي :

**جـدول (5-9) يبين مصفوفة معاملات الارتباط بين مقياس الحكم الخلقي وبين مقياس هوية الأنا وأبعاده لدى لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة**

| المجالات والأبعاد | معامل ارتباط بيرسون | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| **الهوية الأيديولوجية** | **0.12** | **0.23//** |
| **البعد المهني** | -0.05 | 0.58// |
| **البعد الديني** | 0.11 | 0.26// |
| **البعد السياسي** | 0.12 | 0.21// |
| **بعد فلسفة الحياة** | 0.16 | 0.10// |
| **الهوية الاجتماعية** | **-0.02** | **0.86//** |
| **بعد الصداقة** | -0.09 | 0.37// |
| **بعد المواعدة** | -0.09 | 0.35// |
| **بعد الدور الجنسي** | 0.05 | 0.64// |
| **بعد النشاط الترويحي** | 0.10 | 0.28// |
| **هوية الأنا** | **0.06** | **0.53//** |

// غير دالة

تبين من خلال النتائج السابقة أن:

* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات هوية الأنا لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة(r=0.06, p-value>0.05)**.**
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجـات الحكـم الخلقـي و درجـات الهويـة الأيديولوجية لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة (r=0.12, p-value>0.05)**.**
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات الهوية المهنيـة لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة (r=0.05, p-value>0.05)**.**
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات الهوية الدينيـة لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة (r=0.11, p-value>0.05)**.**

* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات الهوية السياسية لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة (r=0.12, p-value>0.05).
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات هوية فلسفة الحياة لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة (r=0.16, p-value>0.05).
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات الهوية الاجتماعية لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة (r=-0.02, p-value>0.05).
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات هوية الصداقة لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة (r=-0.09, p-value>0.05).
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات هوية المواعدة لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة (r=0.09, p-value>0.05).
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات هوية الدور الجنسي لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة (r=0.05, p-value>0.05).
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات هوية الترويح لدى المراهقين المبصرين في محافظات غزة (r=0.10, p-value>0.05).

- وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أن قيم المراهقين وتطور الهوية يتوضحان أكثر كلما تقدم الفرد في العمر حسب رأي كل من كولبرج وأريكسون.
- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات ومنها دراسة عبد الواحد 2001ودراسة السلطان 2004 وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مارفن Marvin1972 وموريلاند وليتش Moreland&Leach 1979 والغامدي 2001 والعمري 2008 وجميعها ترى بوجود علاقة بين الحكم الخلقي وتشكل هوية الأنا.

**<u>الفرضية السادسة</u>: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$) بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة.**

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين درجات الحكم الخلقي ودرجات هوية الأنا لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

**جـــدول (5-10) يبين مصفوفة معاملات الارتباط بين مقياس الحكم الخلقي وبين مقياس هوية الأنا وأبعاده لدى لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة**

| المجالات والأبعاد | معامل ارتباط بيرسون | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| **الهوية الأيديولوجية** | 0.17 | //0.22 |
| **البعد المهني** | 0.22 | //0.12 |
| **البعد الديني** | 0.11 | //0.46 |
| **البعد السياسي** | 0.04 | //0.76 |
| **بعد فلسفة الحياة** | 0.03 | //0.83 |
| **الهوية الاجتماعية** | 0.21 | //0.14 |
| **بعد الصداقة** | 0.16 | //0.25 |
| **بعد المواعدة** | 0.10 | //0.49 |
| **بعد الدور الجنسي** | 0.07 | //0.61 |
| **بعد النشاط الترويحي** | 0.19 | //0.18 |
| **هوية الأنا** | 0.23 | //0.12 |

// غير دالة

تبين من خلال النتائج السابقة أن:

* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات هوية الأنا لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة (r=0.12, p-value>0.05).
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجـات الحكـم الخلقـي و درجـات الهويـة الأيديولوجية لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة (r=0.22, p-value>0.05).
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات الهوية المهنيـة لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة (r=0.12, p-value>0.05).
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات الهوية الدينيـة لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة (r=0.46, p-value>0.05).
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات الهوية السياسية لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة (r=0.76, p-value>0.05).

* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات هويـة فلـسفة الحياة لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة (r=0.83, p-value>0.05).
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجـات الحكـم الخلقـي و درجـات الهويـة الاجتماعية لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة (r=-0.14, p-value>0.05).
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات هوية الـصداقة لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة (r=-0.25, p-value>0.05).
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات هوية المواعـدة لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة (r=0.49, p-value>0.05).
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات هويـة الـدور الجنسي لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة (r=0.61, p-value>0.05).
* عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الحكم الخلقي و درجات هوية التـرويح لدى المراهقين المكفوفين في محافظات غزة (r=0.18, p-value>0.05).

- وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أن قيم المراهقين وتطور الهوية يتوضحان أكثـر كلما تقدم الفرد في العمر حسب رأي كل من كولبرج وأريكسون.
- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات ومنها دراسة عبد الواحـد 2001ودراسـة السلطان 2004 وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مارفن Marvin1972 وموريلانـد وليتش Moreland&Leach 1979 والغامدي 2001 والعمري 2008 وجميعهـا تـرى بوجود علاقة بين الحكم الخلقي وتشكل هوية الأنا.

**<u>الفرضية السابعة:</u> لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل بين متغير (كفيف، مبصر) ونوع الجـنس (ذكر، أنثى) على الحكم الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة.**

للتحقق من صحة الفرضية السابعة تم إجراء تحليل التباين الثنائي 2× 2 لمتغير الحكم الخلقـي على ضـوء نوع المراهق (مكفوف ، مبصر) ومتغير نوع الجنس (ذكـر، أنثـى)، وكـذلك والتفاعل بينهما، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

**جـدول (5-11) يوضح تحليل التباين 2 × 2 لمتغير الحكم الخلقي على ضوء متغير ( كفيف-مبصر) ونوع الجنس والتفاعل بينهما**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| نـوع المراهـق (كفيف- مبصر) | 58.1 | 1 | 58.1 | 0.6 | //0.435 |
| نـوع الجـنس ( ذكور – إناث) | 181.1 | 1 | 181.1 | 1.9 | //0.169 |
| نوع المراهـق * نوع الجنس | 609.4 | 1 | 609.4 | 6.4 | *0.012 |
| تباين الخطأ | 14,768.2 | 156 | 94.7 | | |
| المجموع | 16,159.0 | 159 | | | |

** دالة عند 0.01     * دالة عند 0.05     // غير دالة

**تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق ما يلي:**

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في درجات الحكم الخلقـي بالنـسبة لنـوع المراهق (مكفوف، مبصر) للمراهقين في محافظات غزة، وهذا يدل على أن المـراهقين المكفوفين والمراهقين المبصرين لديهم مستوى تفكير أخلاقي متساوي تقريباً، وممـا يعنـي بأن متغير نوع المراهق لم يكن له أثر جوهري على الحكم الخلقي لـدى المـراهقين فـي محافظات غزة.

- وترى الباحثة أن تشابه المجموعتين في مستوى الأحكام الخلقية ربما يعود إلى أن كلا مـن المجموعتين يخضعان إلى القيم والمعايير الاجتماعية نفسها التي تحدد السلوك الخلقي ونمط التفكير ثم مستوى نمو الحكم الخلقي أثناء تنشئتهم،وهذا ما أكدته نتـائج دراسـات سـتيفن وسـمبكنز Stephens&Simpkins 1974 وأرنولـد Arnold1984 والحديـدي 2003 وجميعها أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المكفوفين والمبصرين .

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في درجات الحكم الخلقـي بالنـسبة لنـوع

الجنس (ذكر، أنثى) للمراهقين في قطاع غزة، وهـذا يـدل علـى أن المـراهقين الـذكور والمراهقات الإناث لديهم مستوى تفكير أخلاقي متساوي تقريباً، ومما يعني بأن متغيـر نـوع الجنس لم يكن له أثر جوهري على الحكم الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة .

- وتشابه الجنسين في مستوى الأحكام الخلقية يمكن إرجاعه أيضا إلى أن كلا مـن الجنـسين يخضعان إلى نفس القيم والمعايير الاجتماعية وأساليب التنشئة ذاتها ويمكن القـول أن طريقـة تربية الآباء لبناتهم قد تغيرت وتم استبدال أساليب التسلط والحماية والسيطرة بأسـاليب أكثـر مرونة ولاشك أن الطريقة التي يستخدمها الآباء مع أبنائهم تحدد مايصل إليه الأبناء من مستوى للارتقاء الأخلاقي وتلك الأساليب المستخدمة في عملية تنشئة الأبنـاء لهـا انعكاسـاتها علـى أخلاقيات هؤلاء الأبناء وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قناوي 1987ودراسة عباس1995ودراسة السلطان 2004 وجميعها أشارت إلى عدم وجود فروق في نمو الأحكام الخلقية بين الجنسين.

* وجدت فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين نوع المراهق (مكفوف، مبصر) ونوع الجنس (ذكر، أنثى) على الحكم الخلقي لدى المراهقين في محافظات غـزة ، فقـد لـوحظ أن المراهقين الذكور المكفوفين لديهم مستوى تفكير أخلاقي أعلى من الذكور المبصرين، وتبين أن الإناث المبصرات لديهم مستوى تفكير أخلاقي أعلى من الإناث المكفوفات ، كما تبين أن الإناث المكفوفات لديهم مستوى تفكير أخلاقي أعلى من الذكور المكفوفين، ولوحظ أيـضاً أن الإنـاث المبصرات لديهم مستوى تفكير أخلاقي أعلى من الذكور المبصرين والمكفوفين، وهذه الفـروق ذات دلالة إحصائية.

**جدول (12-5) المتوسط والخطأ المعياري للتفاعل بين متغير (كفيف-مبصر)ونوع الجنس بالنسبة للحكم الخلقي**

| الجنس | نوع | المتوسط | الخطأ المعياري | فترة الثقة 95% | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | أقل قيمة | أعلى قيمة |
| ذكر | كفيف | 61.7 | 2.3 | 57.2 | 66.3 |
| | مبصر | 58.7 | 1.4 | 56.0 | 61.4 |
| أنثي | كفيف | 59.8 | 1.7 | 56.4 | 63.2 |
| | مبصر | 65.4 | 1.3 | 62.9 | 67.9 |

- يشير فرض التفاعل إلى تفوق الإناث(مبصرات –كفيفات) على الذكور في مستوى الحكم الخلقي وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعود إلى أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة في مجتمعنا والتي تتشدد في ضرورة التزام الفتيات بالعادات والتقاليد والقيم أكثر من الذكور فالأسرة تتساهل وتتسامح مع الأبناء الذكور دون الإناث بل أن الأسرة تتقبل المخالفات والأمور الخارجة عن العادات والتقاليد من الذكور بينما لاتغفرها للإناث لذا تضطر الأنثى للانصياع لضغط المجتمع في الالتزام بالمعايير والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أندرسون Anderson1988 ودراسة بكر1997 ودراسة الكحلوت 2004ودراسة مشرف2009 وجميعها تشير إلى وجود فروق في مستوى الأحكام الخلقية لصالح الإناث بينما أشارت دراسة كامل والشوني2000 إلى وجود فروق في مستوى الأحكام الخلقية لصالح الذكور.

**<u>الفرضية الثامنة:</u> لا يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين متغير(كفيف، مبصر) ونوع الجنس (ذكر، أنثى) على هوية الأنا لدى المراهقين في محافظات غزة.**

للتحقق من صحة الفرضية السابعة تم إجراء تحليل التباين الثنائي 2× 2 لمتغير هوية الأنا على ضوء نوع المراهق (كفيف ، مبصر) ومتغير نوع الجنس (ذكر، أنثى)، وكذلك والتفاعل بينهما، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

**جدول (5-13) يوضح تحليل التباين 2 × 2 لمتغير هوية الأنا على ضوء متغير (كفيف-مبصر) ونوع الجنس والتفاعل بينهما**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| نوع المراهق | 7,511.1 | 1.0 | 7,511.1 | 13.1 | 0.000** |
| نوع الجنس | 304.5 | 1.0 | 304.5 | 0.5 | 0.467// |
| نوع المراهق * نوع الجنس | 153.9 | 1.0 | 153.9 | 0.3 | 0.605// |
| تباين الخطأ | 89,249.7 | 156.0 | 572.1 | | |
| المجموع | 96,833.3 | 159.0 | | | |

** دالة عند 0.01     * دالة عند 0.05     // غير دالة

**تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق ما يلي:**

* وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في درجات هوية الأنا بالنسبة لنوع المراهق (مكفوف، مبصر) للمراهقين في محافظات غزة، فقد تبين أن المراهقين المبصرين لديهم انتماء لهوية الأنا أكثر من انتماء المراهقين المكفوفين لهوية الأنا وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية ،مما يعني بأن متغير نوع المراهق كان له أثر جوهري على الانتماء لهوية الأنا لدى المراهقين في محافظات غزة.

- ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن المراهق المبصر لديه قدرة أكبر على تكوين هوية واضحة والالتزام بأيدلوجية ثابتة تجعل لديه القدرة على الاختيار من بين البدائل المتاحة في المجالات الأكاديمية والمهنية والسياسية والدينية ومجالات العلاقات مع الجنس الآخر والقيام بالأدوار الاجتماعية التي يتوقعها المجتمع منهم في هذه المرحلة النمائية وهذه القدرات تمكّن المراهق من الاعتماد على نفسه وتحقيق الاستقلال والتحرر من قيود وسيطرة الوالدين بينما تفرض الإعاقة البصرية حدودا على إدراك الشخص المعوق لما يحيط به من أشياء وأشخاص في بيئته المباشرة وعلى نوع ومدى الخبرات التي يحصل عليها ولذا نجد أن المعاق بصريا ينتابه الضيق ويود الخروج من عالمه الضيق والاندماج مع المبصرين ومع وصوله إلى مرحلة المراهقة نجده يسعى جاهدا لتحقيق أكبر قدر من الاستقلال بما يمكنه من اكتساب خبرات جديدة تشبع حاجته إلى اكتشاف العالم من حوله وتشير دراسة الضبع 2006وخطاب 2007الى أن المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية يعانون من أزمة في تحقيق الهوية.

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في درجات هوية الأنا بالنسبة لنوع الجنس (ذكر، أنثى) للمراهقين في محافظات غزة، وهذا يدل على أن المراهقين الذكور والمراهقات الإناث لديهم انتماء لهوية الأنا تقريباً متساوي، ومما يعني بأن متغير نوع الجنس لم يكن له أثر جوهري على الانتماء لهوية الأنا لدى المراهقين في محافظات غزة.

- ويمكن تفسير ذلك في ضوء التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي شهدها مجتمعنا تلك التغيرات كانت لها انعكاساتها على أساليب التنشئة الاجتماعية إذ نرى المراهقين والمراهقات في الوقت الحاضر يتمتعون بحرية واستقلالية أكثر مما يساعد على تأكيد الذات والتفرد في الشخصية ومن ثم تحقيق الهوية إضافة إلى تساوي الظروف

الدراسية والاجتماعية ويواجهون تحديات متشابهة نسبيا وتتساوى بينهم الفرص والظـروف البيئية مما يجعل نمو الأنا يسير بصورة متشابهة إضافة إلى تقارب العمـر الزمنـي بـين الطلاب .

- وتتفـق نتـائج هـذه الدراسـة مـع دراسـة اركـرArcher1980 ودراسـة عبـد المعطي1993ودراسة كابيتي Katebi1988 بينما تتعارض هـذه النتيجـة مـع دراسـة المجنوني2001،عبد الواحد2001،والسلطان2004وجميعها تشير إلى وجـود فـروق فـي تحقيق الهوية لصالح الذكور بينما نتائج دراسة بيكسيتوPicciotto1987 إلى وجود فـروق دالة إحصائيا في تحقيق الهوية لصالح الإناث .

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين نوع المراهق (مكفوف، مبصر) ونوع الجنس (ذكر، أنثى) على الانتماء لهوية الأنا لدى المراهقين في محافظات غزة، وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين والمبصرين من الذكور بالمقارنة مع المراهقات الكفيفـات والمبصرات من الإناث لديهم انتماء لهوية الأنا متساوي، مما يعني عدم وجود أثر للتفاعـل بين المتغيرين.

**جدول (14-5) المتوسط والخطأ المعياري للتفاعل بين متغير(كفيف-مبصر) بالنسبة للحكم الخلقي**

| نوع | المتوسط | الخطأ المعياري | فترة الثقة 95% | |
|---|---|---|---|---|
| | | | أقل قيمة | أعلى قيمة |
| كفيف | 215.1 | 3.5 | 208.1 | 222.0 |
| مبصر | 230.3 | 2.3 | 225.8 | 234.8 |

ويمكن تفسير عدم وجود تأثير دال للتفاعل المشترك بين المتغيرين (الجنس-الإعاقة) برغم من وجود تأثير لمتغير الإعاقة على حدة ربما يرجع السبب أن هذا التأثير لم يكن قويا بالدرجة التي تسمح له بالظهور عند التفاعل المشترك بين المتغيرين .

**<u>الفرضية التاسعة:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالـة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في رتب هوية الأنا تعزى لمتغير (كفيف، مبصر).**

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم إيجاد اختبار "ت" لعينتين مستقلين لكشف الفروق بـين

المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين بالنسبة لرتب هوية الأنا، والنتـائج المتعلقـة بهـذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

**جدول ( 15-5) نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين المكفوفين والمبصرين في رتب هوية الأنا**

| رتب هوية الأنا | كفيف ( ن= 50) | | مبصر ( ن = 110 ) | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | | |
| انجاز الايدولوجي | 34.2 | 4.7 | 33.3 | 5.7 | 0.96 | //0.34 |
| تعليق الايدلويجي | 29.4 | 4.3 | 30.2 | 5.8 | -0.82 | //0.41 |
| انغلاق الايدلويجي | 22.7 | 6.1 | 26.6 | 6.8 | -3.45 | 1**0.00 |
| التشتت الأيدلوجي | 19.5 | 4.9 | 24.3 | 7.2 | -4.37 | 1**0.00 |
| انجاز الاجتماعي | 34.0 | 4.7 | 33.0 | 6.2 | 1.03 | //0.31 |
| تعليق الاجتماعي | 31.7 | 6.7 | 30.9 | 5.1 | 0.85 | //0.40 |
| انغلاق الاجتماعي | 22.3 | 6.2 | 26.4 | 6.6 | -3.70 | 1**0.00 |
| التشتت الاجتماعي | 22.1 | 6.3 | 25.7 | 6.9 | -3.16 | 1**0.00 |
| انجاز الكلي | 68.2 | 7.9 | 66.3 | 10.3 | 1.16 | //0.25 |
| تعليق الكلي | 61.1 | 9.5 | 61.1 | 8.5 | 0.04 | //0.97 |
| انغلاق الكلي | 45.0 | 11.4 | 52.9 | 12.2 | -3.92 | 1**0.00 |
| التشتت الكلي | 41.5 | 9.3 | 50.0 | 12.3 | -4.35 | 1**0.00 |

** دالة عند 0.01    * دالة عند 0.05    // غير دالة

**تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق:**

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفـوفين ومتوسـط درجات المبصرين بالنسبة لرتبة الانجاز للمقياس الكلي لـدى أفـراد العينـة المـراهقين (t-test=1.16,P-value>0.05) ، وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين والمراهقين المبصرين لديهم تساوي في رتبة الانجاز بالنسبة للمقياس الكلي (هوية الأنا) .

- ويمكن تفسير ذلك من خلال أن رتبة الانجاز هي الأكثر شيوعا بين المراهقين المعوقين بصريا ذلك بأن كف البصر وما يترتب عليه من شعور بالنقص يمثل أزمة حقيقية في حد

ذاته وأن لهذه الأزمة بعديها السلبي ويتمثل في الشعور بالإحباط والانطواء والعزلـة فـي المجتمع وصولاً إلى الإحساس بتشتت الهوية والإيجابي يتمثل في زيادة الـدافع للإنجـاز والرغبة في التعويض والتفوق وتحقيق الذات باستثمار الفرد لكل قدراته وإمكاناته المتاحة وصولا إلى انجاز الهوية ليثبت أنه لا يقل كفاءة عن الآخرين.

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفـوفين ومتوسـط درجات المبصرين بالنسبة لرتبة التعليق للمقياس الكلي لـدى أفـراد العينـة المـراهقين (t-test=0.04,P-value>0.05) ، وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين والمراهقين المبصرين لديهم تساوي في رتبة التعليق بالنسبة للمقياس الكلي (هوية الأنا) .

- ويمكن تفسير ذلك بأن رتبة التعليق ترتبط بالرغبة في التغيير في حياة الأفـراد وتتميـز بوجود صراع من أجل الوصول إلى التزامات محددة حيث تكون التزامات الفرد في هـذه الرتبة غير واضحة أو غامضة كما أنه يكون مشغولاً بالأمور التي تهم المـراهقين وعلـى الرغم من أن رغبات والديه تمثل أهمية كبيرة بالنسبة إليه فهو يحاول الوصول إلـى حـل وسط بين هذه الرغبات وبين المتطلبات التي يفرضها المجتمع وبين قدراته ويكون مـستوى القلق لدى الأفراد أعلى في رتبة التعليق من الرتب الأخرى لأنه في فترة نمو وأزمة وانعدام للأمن ولكي يحقق الفرد هويته لابد أن تكون لديه التزامات محددة وكذلك قدرة على اتخـاذ القرارات التي تخص حياته ومما يساعد على تحقيق هويتهم عملية التنشئة الاجتماعية والتي تسمح لهم بممارسة حقوقهم في الاختيار.

* وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لرتبة الانغـلاق للمقيـاس الكلـي لـدى أفـراد العينـة المـراهقين (t-test=-3.92,P-value<0.01) ، وجاءت الفروق لصالح المبصرين، وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين لديهم درجة انغلاق أعلى من المراهقين المكفوفين.

* وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لرتبـة التـشتت للمقيـاس الكلـي لـدى أفـراد العينـة المـراهقين (t-test=-4.35,P-value<0.01) ، وجاءت الفروق لصالح المبصرين، وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين لديهم درجة تشتت أعلى من المراهقين المكفوفين.

* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لرتبة الانجاز للمجال الأيديولوجي لدى أفراد العينة المراهقين (t-test=0.96,P-value>0.05) ، وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين والمراهقين المبصرين لديهم تساوي في رتبة الانجاز بالنسبة للمجال الأيديولوجي.
* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لرتبة التعليق للمجال الأيديولوجي لدى أفراد العينة المراهقين (t-test=0.82,P-value>0.05) ، وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين والمراهقين المبصرين لديهم تساوي في رتبة التعليق بالنسبة للمجال الأيديولوجي .
* وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لرتبة الانغلاق للمجال الأيديولوجي لدى أفراد العينة المراهقين (t-test=-3.45,P-value<0.01) ، وجاءت الفروق لصالح المبصرين، وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين لديهم درجة انغلاق أعلى من المراهقين المكفوفين.
* وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لرتبة التشتت للمجال الأيديولوجي لدى أفراد العينة المراهقين (t-test=-4.37,P-value<0.01) ، وجاءت الفروق لصالح المبصرين، وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين لديهم درجة تشتت أعلى من المراهقين المكفوفين.
* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لرتبة الانجاز للمجال الاجتماعي لدى أفراد العينة المراهقين (t-test=1.03,P-value>0.05) ، وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين والمراهقين المبصرين لديهم تساوي في رتبة الانجاز بالنسبة للمجال الاجتماعي .
* عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لرتبة التعليق للمجال الاجتماعي لدى أفراد العينة المراهقين (t-test=0.85,P-value>0.05) ، وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين والمراهقين المبصرين لديهم تساوي في رتبة التعليق بالنسبة للمقياس الكلي (هوية الأنا) .
* وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لرتبة الانغلاق للمجال الاجتماعي لدى أفراد العينة المراهقين

(t-test=-3.70,P-value<0.01) ، وجاءت الفروق لصالح المبصرين، وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين لديهم درجة انغلاق أعلى من المراهقين المكفوفين.

* وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لرتبة التشتت للمجـال الاجتمـاعي لـدى أفـراد العينـة المـراهقين (t-test=-3.16,P-value<0.01) ، وجاءت الفروق لصالح المبصرين، وهذا يدل على أن المراهقين المبصرين لديهم درجة تشتت أعلى من المراهقين المكفوفين.

- وتبدو هذه النتيجة مفاجئة أن يكون المبصرين أكثر انغلاقا وتشتتا من المكفوفين ويمكننا إرجاع السبب إلى عامل التربية وتحديدا عملية التنشئة الأسرية (الانفصال –والارتباط) واختلال التوازن مابين هاتين العمليتين يؤثر على عملية تشكل الهوية فعندما يهتم الآباء بعملية الارتباط بشكل أكبر من عملية الانفصال يشجعون أبناءهم على اعتناق أيدلوجياتهم بطريقة غير مباشرة مما يعني انتماء هؤلاء الأفراد إلى رتبة الانغلاق والتي يجدون فيها صعوبة عند الانتقال من هذه الرتبة إلى رتبة التحقيق وعندما يهمل الوالدان عملية الارتباط ويركزون على عملية الانفصال يؤدي ذلك إلى فقد المراهقين لقاعدة الأمان التي توفرها الدعائم الأسرية مما يعني وقوع كثير منهم في رتبة التشتت.

**التوصيات :**

1. المساندة الاجتماعية للمعوقين بصرياً داخل المجال الأسري من حيث التعامل معهم على أنهم عناصر فاعلة في الأسرة لهم حقوق وعليهم واجبات يؤخذ رأيهم فيما يتعلق بالأمور الأسرية .
2. مساعدة المعوقين بصرياً على إنماء قدرتهم على اتخاذ القرارات التي تتعلق بشئونهم وترك الحرية لهم في التخطيط لحياتهم وتدريبهم على تحمل المسئولية
3. ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول الأوضاع النفسية والاجتماعية للمعوقين بصرياً وخاصة تلك البحوث والدراسات التي تركز على المتغيرات الايجابية لديهم بدلاً من التركيز على الاضطرابات النفسية وأوجه القصور والنقص مثل متغيرات : جودة الحياة ، والصلابة النفسية ، والدافعية للانجاز .
4. مساعدة المعوقين بصرياً على تكوين هوية ايجابية ، بما يحقق لهم درجة من السواء النفسي والقدرة على الاستقلال والتفرد .
5. العمل على تنمية شخصية المراهق المعاق بصرياً واحترامه والنظر إليه على أنه شخصية فريدة له قدراته وميوله واتجاهاته حتى تتاح له فرص النمو السوي .
6. توعية أولياء أمور المعوقين بصرياً بطبيعة المرحلة العمرية لأبنائهم المراهقين وبأهم الحاجات النفسية التي لابد من إشباعها في هذه المرحلة وفي مقدمتها تلك الحاجات الخاصة بتحقيق الهوية .
7. الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية للمعوقين بصرياً ، ومساعدتهم على تكوين نسق قيمي وفلسفة للحياة تساعدهم على اختيار وتحديد أهدافهم .

**بحوث مقترحة :**

3. دراسة العلاقة بين رتب الهوية وأساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين المعوقين بصرياً .
4. دراسة العلاقة بين المساندة الاجتماعية ورتب الهوية لدى المراهقين المعوقين بصرياً
5. دراسة العلاقة بين رتب الهوية والاستقلال النفسي والتوافق النفسي لدى المراهقين المعوقين بصرياً .
6. دراسة العلاقة بين رتب الهوية وأساليب مواجهة ضغوط الحياة لدى المراهقين المعوقين بصرياً .
7. الرضا عن الحياة وعلاقته بالبناء القيمي لدى المراهقين المعوقين بصرياً .

## ملخص الدراسة

**عنوان الدراسة :** الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة .

**أهداف الدراسة :**

1. تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا لدى عينة من الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية ( مبصرين – مكفوفين )
2. معرفة مستوى الحكم الخلقي لدى أفراد العينة من المكفوفين والمبصرين
3. معرفة درجة هوية الأنا لدى أفراد العينة من المكفوفين والمبصرين

**منهج الدراسة :**

الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة الدراسة

**عينة الدراسة :**

تألفت عينة الدراسة من ( 160 ) طالب وطالبة ( 110 ) من الطلبة المبصرين ( 50 ) طالب وطالبة المكفوفين

**أداتا الدراسة :**

قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية :

1. مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين : إعداد فوقية عبد الفتاح 2001 .
2. المقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا : إعداد جيمس مارشيا وقام بتعريبه على البيئة السعودية حسين الغامدي 2002 .

**الأساليب الإحصائية :**

1. إحصاءات وصفية منها : النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
2. معامل ألفا كرونباخ
3. معامل ارتباط بيرسون
4. معامل ارتباط سبيرمان
5. اختبار ت ( T . test )
6. تحليل التباين الأحادي والثنائي

**وأظهرت نتائج الدراسة :**

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة للحكم الخلقي .
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات

المبصرين بالنسبة لهوية الأنا لصالح المبصرين .

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث بالنسبة للحكم الخلقي لصالح الإناث .
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث بالنسبة لهوية الأنا .
5. عدم وجود علاقة ارتباط بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا لدى أفراد العينة من المراهقين المبصرين .
6. عدم وجود علاقة ارتباط بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا لدى أفراد العينة من المكفوفين .
7. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (كفيف – مبصر ) ونوع الجنس ( ذكر ، أنثى ) على الحكم الخلقي لصالح الإناث ( كفيفات – مبصرات ) فقد تبين أن الإناث لديهم مستوى تفكير أخلاقي أعلى من الذكور .
8. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (كفيف – مبصر ) ونوع الجنس ( ذكر أنثى ) على الانتماء لهوية الأنا لدى المراهقين في محافظات غزة
9. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لرتبة ( الانجاز – والتعليق ) بالنسبة للمقياس الكلي ( هوية الأنا )

10وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لرتبتي ( الإغلاق – والتشتت ) وجاءت الفروق لصالح المبصرين .

# Abstract

**Title**: Moral Judgment And Its Relation To The Ego Identity Status Of A Sample Of Normal And Visually-Impaired Teenagers In Gaza Governorates.

**Study objectives**

1. This study aims at identifying the relation between the ethical governance and the ego identity status of a sample of teenagers in Gaza governorates both (sighted and visually impaired).
2. Identifying the level of the ego identity Status of the sample.
3. Identifying the degree of the ego identity of the subjects of the sample.

The study approach: A descriptive analytical approach to meet the nature of the study.

The study sample: the sample consists of 160 male and female teenagers; 110 sighted teenagers and 50 visually impaired teenagers.

**Tools of the study**

The researched used the following tools:

1. The ethical thinking scale of adults: prepared by Fawqiah Abdel Fatah in 2001
2. The objective measure of the ego identity status: prepared by James Marcia as translated into Arabic in the Saudi Environment Journal by Hussien Al-Ghammidi in 2002.

**Statistical methods.**

1. Descriptive statistics like the percentage, mean (average), and the standard deviation.
2. Cronbach alpha coefficient
3. Pearson's correlation coefficient
4. Spearman's correlation coefficient
5. T-test
6. Analysis of variance unilateral and bilateral

**The findings of the Study**

1. There is no statistically significant differences between the marks average of the visually impaired teenagers and the marks average of the sighted teenagers.
2. There are statistically significant differences between the marks average of the visually impaired teenagers and the marks average of the sighted teenagers in regards with the ego identity in favor of the sighted teenagers.
3. There are statistically significant differences between the marks average of the male teenagers and the marks average of the female teenagers in regard with the ethical governance in favor of the female teenagers.

4. There are no statistically significant differences between the marks average of the male teenagers and the marks average of the female teenagers in regard with the ego identity.
5. There is no correlation between the ethical governance and the ego identity status of the sighted members of the sample.
6. There is no correlation between the ethical governance and the ego identity status of the visually impaired members of the sample.
7. There is a significant difference between the type of the teenager ( sighted or visually impaired) and the teenager's gender (male, female) in regards with the ethical governance both sighted or visually impaired. It has been evident that females have a higher level of ethical thinking than males.
8. There is no significant difference between the type of the teenager ( sighted or visually impaired) and the teenager's gender (male, female) in regards with the subjects' commitment to the ego identity.
9. There are no statistically significant differences between the marks average of the sighted teenagers and the marks average of the visually impaired teenagers in regard with the ranks of (achievement – attachment) if compared to the major measure (ego identity).
10. There are no statistically significant differences between the marks average of the sighted teenagers and the marks average of the visually impaired teenagers in regard with the ranks of (isolation – dispersion). Differences are in favor of the sighted subjects.

## المراجع العربية


1- القرآن الكريم .

2- ابن منظور ( 1956) " **لسان العرب** " ، دار بيروت للطباعة والنشر القاهرة – مصر.

3- أبو جادو ، صالح ( 1998) : "**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** "، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان .

4- أبو حطب ، فؤاد ، صادق آمال (1999) : " **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**" ، ط 2 ، مكتبة الأنجلو المصرية .

5- أبو مصطفي ، نظمي (2000) " **المدخل إلى التربية الخاصة** " ، مطبعة مقداد – غزة.

6- أبو نجيلة ، سفيان (2001) " **مقالات في الشخصية والصحة النفسية**"، مركز البحوث الإنسانية والتنمية الاجتماعية – غزة .

7- أبوبيه ، سامي ( 2006 ) : " النمو الخلقي وعلاقته بالتفوق " **:** دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مدارس الرياض. ?http://www.ed_uni.net/ed/showthread.php؟.

8- أحمد ،عصام (2009) " **التربية الخاصة للأطفال غير العاديين**" ، دار الصحوة للنشر والتوزيع – ليبيا .

9- أحمد، سهير(2003) " **سيكولوجية الشخصية** " ، مركز الإسكندرية للكتاب- الإسكندرية – مصر .

10- إسماعيل ، محمد عماد الدين ( 2001 ) : " **الطفل من الحمل إلى الرشد : الصبي والمراهق** " ، ج2 ط5 ، دار القلم للنشر والتوزيع الكويت .

11- إسماعيل ، منى (2000) : " دراسة للنمو الخلقي لدى المراهقات الكفيفات والمبصرات وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية " ، رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، مصر .

12- الأشول ، عادل ( 1999 ) " **علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة** " ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة – مصر .

13- الأشول ، عادل ( 1996) "**علم نفس النمو** " ، دار اللحام للطباعة والنشر والتوزيع – مصر .

14- بطرس ، بطرس (2007) " **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم** " ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .

15- بكر ، نفين ( 1997 ) : " العلاقة بين النمو المعرفي والتحكم الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي " http://www.ed_uni.net/ed/showthread.php?

16- البلوي ، محمد ( 2002): " تشكل هوية الأنا والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طلاب التخصصات والمستويات المختلفة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى .

17- البهي ، فؤاد (1975) " **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة** " ، ط 4 ، دار الفكر العربي – القاهرة ، مصر .

18- جابر عبد الحميد جابر ( 1986): "**نظريات الشخصية**" ، دار النهضة العربية ، القاهرة – مصر .

19- جبر ، احمد ، النابلسي ، نظام (1995) : "**سيكولوجية المراهق وتربيته**" ، نابلس ، فلسطين .

20- الجرجاوي ، زياد ( 2005 ): " سمات الشخصية والاغتراب والهوية لدى عينة من موظفي وطلبة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية"، رسالة دكتوراه غير منشورة – جامعة القدس المفتوحة – غزة .

21- الجعفري ، ممدوح ( 1995) : " التربية الخلقية في مؤسسات ما قبل المدرسة " ، دراسة تحليلية المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، مصر .

22- جلال ، سعد ( 1985) : " **المرجع في علم النفس**" ، دار الفكر العربي – القاهرة – مصر .

23- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني ( 2008) : " **كتاب فلسطين الإحصائي السنوي رقم 9** " ، رام ا – فلسطين .

24- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني ( 2010 ): " **كتاب فلسطين الإحصائي السنوي رقم 11** " ، رام ا – فلسطين .

25- حجاج عبد الفتاح : " النمو الخلقي والتربية الخلقية " حوليات كلية التربية ، العدد 3 ، 1984 ، ص 2 .

26- الحديدي ، منى ( 2003 ) : " قيم المكفوفين وعلاقتها بالعمر والجنس" ، مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر ، عدد 24 ( 108 – 161 )

27- الحديدي ، منى (2009) : " **مقدمة في الإعاقة البصرية** "، ط3 ، دار الفكر ، عمان – الأردن .

28- خطاب ، دعاء (2007 ): " أساليب مواجهة أزمة الهوية وعلاقتها بالاستقلال النفسي لدى المراهقين المعوقين بصرياً" رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الزقازيق مصر .

29- خوج ، حنان ( 2008): " الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية ، وتشكل الهوية لدى عينة من طالبات كليات التربية للبنات بمدينة مكة المكرمة "، رسالة دكتوراه غير منشورة ، بجامعة أم القرى .

30- الخولي ، وليم ( 1976 ) " **الموسوعة المختصر في علم النفس والطب العقلي**" ، دار المعارف ، القاهرة – مصر

31- داود ، عبد الباري (2006) " **التربية النفسية للطفل** " ايتراك للنشر والتوزيع – القاهرة – مصر .

32- الدباغ ، فخري ( 1982) " **مقدمة في علم النفس**" ، دار الكتب للطباعة والنشر – العراق .

33- الدسوقي ، مجدي ( 2003 ) " **سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة** " ، مكتبة الأنجلو المصرية – مصر .

34- رسلان ، شاهين (2009) " **سيكولوجية الإعاقات العقلية والحسية** " ، مكتبة الأنجلو المصرية – مصر .

35- الروسان ، فاروق (1996) " **سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة** " ، ط 2 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .

36- الزريقات ، إبراهيم ( 2006 ) " **الإعاقة البصرية المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية**" ،دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمان ، الأردن .

37- زهران ، حامد ( 1995 ) " **علم نفس النمو** " ، الطفولة والمراهقة "، ط 5 علم المكتب – القاهرة .

38- سعد الدين ، محمد القاضي ( 2002 ) : " فعالية برنامج إرشادي لتنمية مستوى النضج الخلقي لدى المكفوفين " http://www.ed_uni.net/ed/showthread.php?

39- سلامة ، ممدوحة ( 1991 ):" **الإرشاد النفسي منظور إنمائي**" ، مكتبة الأنجلو المصرية – مصر .

40- السلطان ، ابتسام ( 2004 ) : " تطور الهوية وعلاقته بنمو الأحكام الخلقية لدى عينة من المراهقين " ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الموصل العراق .

41- السلطان ، ابتسام (2009) " **التطور الخلقي للمراهقين** " ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

42- سليمان نجدة ( 2000) " **نظم التعليم في التربية الخاصة**" ، القاهرة .

43- سمارة – عزيز ( 1989) "**سيكولوجية الطفل من الحمل إلى الرشد**"، دار القلم للنشر والتوزيع – القاهرة .

44- سيسالم ، كمال ( 1997) " **المعاقون بصرياً خصائصهم ومناهجهم** " ، الدار المصرية اللبنانية - القاهرة ، مصر .

45- شريم ، رغدة ( 2009 ) " **سيكولوجية المراهقة** " ، دار المسيرة للنشر والتوزيع - عمان ، الأردن .

46- الشيخ سليمان الخضري ( 1982 ): " البحوث النفسية في التفكير الخلقي " – حولية كلية التربية العدد1 ، 131-159 جامعة قطر .
47- الضبع ، فتحي عبد الرحمن ( 2006 ) : " فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الايجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصرياً " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة سوهاج – مصر .
48- الطفيلي ، امتثال زين الدين ( 2004) : " **علم نفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة** " ، دار المنهل ، اللبناني ، لبنان .
49- الطواب ، سيد (1995) " **النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته**" ، ط2 ، دار المعرفة الجامعية ، السويس ، مصر .
50- الظاهر ، قحطان (2008) " **مدخل إلى التربية الخاصة** " ، ط2 ، دار وائل للنشر والتوزيع عمان – الأردن .
51- عباس ، جمال ( 1995) : " تطور الحكم الخلقي لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية " ، الموقع التربوي الإسلامي / www.kay.ma.com
52- عبد الرحمن ، محمد (1998) "**نظريات الشخصية** "، دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة – مصر .
53- عبد الرحيم ، عبد المجيد( 1997 ) : " **تنمية الأطفال المعاقين** " دار غريب للطباعة والنشر القاهرة – مصر .
54- عبد العزيز ، سعيد (2005) : " **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة** " ، دار الثقافة والتوزيع ، عمان ، الأردن .
55- عبد الغفار ، عبد السلام ، الشيخ ، يوسف (1980) : "**سيكولوجية الطفل غير العادي و التربية الخاصة** "، دار النهضة العربية- القاهرة .
56- عبد الفتاح، فوقية (2001) " **مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين** " ، مكتبة الأنجلو – القاهرة.
57- عبد ا ، عادل ( 2004 ) " **الإعاقات الحسية** "، دار الرشاد . القاهرة .
58- عبد ا ، هناء ( 1989 ) : " أثر إستراتيجية المناقشة الخلقية لكولبرج فتدريس ماد علم الاجتماع على النضج الخلقي والتحصيل" .
59- عبد المعطي ، حسن مصطفي ( 1993 ) : " دراسة لبعض المتغيرات ، الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي " ، مجلة علم النفس العدد ( 25 ) الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة ص 6 – 36 .
60- عبد ربه ، سعدي عبد الواحد ( 2001 ) : " دراسة العلاقة بين رتب الهوية والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة" ، رسالة ماجستير غير مشورة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق - مصر .

61- عبيد ، ماجدة ( 2000 ) " **المبصرون بآذانهم ( المعاقون بصرياً )"،** دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
62- العريشي ، صديق (2004) : " نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة" ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى .
63- عز ، إيمان مجلة النبأ: " النمو الأخلاقي عند الطفل " مجلة النبأ و العدد 66- 2000 ، موقع مجلة النبأ www.annabaa.org
64- العزة، سعيد ( 2001 ) " **التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية** " ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
65- عسيري ، عبير (2003) : " علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى .
66- علاونة ، شفيق ( 2007 ) "**سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد**" ، المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.
67- العمري ، علي (2008) : " نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرشد " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى .
68- العواملة ، حابس،أيمن، مزاهرة ( 2003 ) " **سيكولوجية الطفل** " ،الأهلية للنشر والتوزيع،عمان_الأردن.
69- عودة ، محمد ، عيسى ، محمد ( 1984 ) : " **الطفولة والصبا**" ، دار القلم الكويت .
70- عيد إبراهيم (1998) " **محاضرات في علم نفس النمو** " ، مكتبة الأنجلو، القاهرة ، مصر .
71- العيسوي ، عبد الرحمن ( 1997 ) : "**علم نفس النمو** " ، دار المعرفية الجامعية السويس ، مصر .
72- الغامدي ، حسين عبد الفتاح ( 2001 ) : " علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية" ، المجلة المصرية للدراسات النفسية – المجلد الخامس ، العدد 30 ص 221 – 255 .
73- الغامدي ، حسين عبد الفتاح ( 2002 ) : " المقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا " ، نسخة مقننة على الذكور في سن المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية .

74- الغامدي ، حميد (1998) : " نمو الأحكام الأخلاقية لدى الجانحين وغير الجانحين " ، دراسة مقارنة لنمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينات وغير الجانحين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى .

75- الغزالي ، أبو حامد (1957): " **أحياء علوم الدين** " ، دار أحياء ، الكتب العربية – القاهرة – مصر .

76- الفقي ، حامد ( 1977 ) " **دراسات في سيكولوجية النمو**" ، قرطاسية العتيقي الكويت.

77- فلوجر ، جون كارل ( 1966 ) : " **الإنسان والأخلاق والمجتمع** "، ترجمة : سيد عثمان وآخرون دار الفكر العربي – مصر

78- فهمي ، مصطفي ( 1978 ) " **التكيف النفسي** " ، دار مصر للطباعة ، القاهرة – مصر.

79- فهمي مصطفى ( 1980 ) "**سيكولوجية الأطفال غير العاديين**"، مكتبة مصر – القاهرة.

80- الفيروز أبادي : " **القاموس المحيط** " ( 1956) مطبعة مصطفى البابي ، القاهرة – مصر.

81- قاسم ، محمد ( 2000 ) : " **الشخصية والعلاج النفسي**" ، دار المكتبي ، دمشق ، سوريا .

82- قاسم ، منى محمد ( 2000 ) : " تواصل المراهق مع والدية وعلاقته مجالات الهوية" ، ( دراسة سيكومترية – إكلينيكية ) رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة .

83- القاضي ، يوسف ( 1981 ) " **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي** " ، دار المريخ للنشر والتوزيع ، الرياض – السعودية .

84- القذافي ، رمضان (1996) : "**الشخصية نظرياتها واختباراتها وأساليب قياسها**" ، ط 2 ، دار الكتب الوطنية بنغازي ، ليبيا .

85- القريطي ، عبد المطلب (2001) " **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** " ، ط3 ، دار الفكر العربي - القاهرة .

86- قناوي ، هدى ( 1987 ): " دراسة مقارنة بين أطفال مصر والبحرين في النمو الخلقي " ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الثاني ، الجزء السادس ، العدد السادس ص 67 – 87 .

87- قناوي ، هدى ، عبد المعطي ، حسن (2001) : " **علم نفس النمو الأسس والنظريات** " ، الجزء الأول ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة – مصر .

88- كاشف ، ايمان ( 2001 ) : " النسق القيمي لدى طالبات الجامعة وعلاقته بأساليبهن في مواجهة أزمة الهوية " ، مجلة دراسات نفسية مجلد 11 ، العدد 3 ص 465 – 528

89- كامل ، مصطفي ، الشوني ، محمود ( 2000 ): " مستوى الحكم الخلقي لدى طلاب الجامعة من الجنسين " ، دراسة عبر حضارية مقارنة على عينات مصرية وسعودية ، مجلة علم النفس العدد 56 – ص 106 – 121 .

90- الكحلوت ، عماد (2004) : " دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى عينة من المراهقين في محافظات غزة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر – بغزة .

91- كفافي ، علاء الدين ( 2009) "**علم النفس الأسري**" ، دار الفكر – عمان الأردن .

92- كمال ، طارق ( 2007) " **الإعاقة الحسية المشكلة والتحدي**" ، مؤسسة شباب الجامعة ، الأسكندرية – مصر .

93- كمال الدين ، هالة ( 1991) : " الحكم الخلقي للطفل المتخاف عقلياً ، مجلة دراسات نفسية ) ، الجزء الرابع 553 – 575.

94- ليندزي ، هول (1978) : " **نظريات الشخصية** " ، ترجمة فرج وآخرون ، دار الهيئة العامة للكتاب القاهرة ، مصر .

95- المجنوني ، سلوى ( 2001 ) : " تشكل هوية الأنا تبعاً لبعض المتغيرات الأسرية والديمغرافية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى"، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى .

96- محمد ، عبد الصبور (2003) " **مقدمة في التربية الخاصة** " ، مكتبة زهراء الشرق – القاهرة – مصر .

97- محمد عادل (1991) : " **اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق** " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

98- مرسي ، أبو بكر ( 1997 ) : " أزمة الهوية والاكتئاب النفسي لدى الشباب الجامعي " ، مجلة دراسات نفسية ( رانم ) العدد 3 ص 323 – 352 – مصر

99- مشرف ، ميسون ( 2009) : " التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤلية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية"، ( رسالة ماجستير غير منشورة بالجامعة الإسلامية بغزة .

100- " **المعجم الوسيط** " : مصطفى إبراهيم ، الزيات ، احمد ( 1972) ، ط 2 ، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع – استانبول تركيا .

101- منسي ، محمود (2000) " **علم نفس النمو مركز الإسكندرية** " للكتاب – الإسكندرية – مصر .
102- منصور ، عبد المجيد ، الشربيني ، زكريا ( 1998) "**علم نفس الطفولة الأسس النفسية والاجتماعية** " دار الفكر العربي ، القاهرة .
103- موسى ، فاروق ( 2001) : " **النمو النفسي في الطفولة والمراهقة** " ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
104- نصر ا ، عمر ( 2002) " **الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم على الأسرة والمجتمع** " ، دار وائل للنشر والتوزيع عمان – الأردن .
105- واطسون ، روبرت ، ليندجرين ، هنري (2004) " **سيكولوجية الطفل والمراهق** " ترجمة داليا مؤمن ، محمد مؤمن ، مكتبة مدبولي ، القاهرة – مصر .

**ثانياً : المصادر الأجنبية :**


1. Anderson . J.P. ( 1988) : The Relationship Of Maral Judgment , Critical Thinking And Gender Among College Student. D.A.I., Vol. 49, No.8,P.2151.
2. Archer, S.L.( 1980): "Ego Indentity Development Among 6th , 8th , 10th , 12th Grades " . D.A.L.I., Vol.41,No.3. P. 1131.
3. Arnold , J.(1984) , values of exceptional students during early dotescence exceptional children ,51, 230 – 234.
4. Arrendo- Dowdp.(1981): " The Psychological Development Nad Education Of Immigrant Adolesscents K . Adolescence , Vol. Xvi, No.61, Pp.(175- 186 ).
5. Barkin, B. ( 1980) : Study Of Moral Judgment And Its Relation To Families. Child Development.
6. Berk L.E. (1998) , development throught the lifespan . Boston , Allyn and Bacon .
7. Berns , R.M .(1997) , Child , Familly , school , community : socialization and support , (4th ed ) , New York , Harcourt Brace College Publishers . British Jouranal Of Development Psychology. Vol 24 , Issue 3. Pages 489 – 506 .
8. Chary Moreland And Mark M. Leach ( 1972 ) : The Relation Ship Between Nlack Racial Identity And Moral Development Sage Journal On Line .
9. Barbro Wadensten And Gerd Ahlstrom ( 1998 ) : Ethical Values In Personal Assistance Narratives Of People With Disabilities International Journal Of Educational Research Bolume 27 , Issue 7, Pages629 – 641 .
10. Dewit , G. A. ( 1988 ) : Ego Identity Status Religious Orientation And Moral Development Of Student From Christian Colleges". D.A.I. , Vol. 48, P.2474.
11. Dignan , M.H.(1970). " Ego Identity And Maternal Identification " . In Fitzgerald , H. & Mckinney , J., Developmental Psychology , Dorsey Press , New Yourk , P . 539 .
12. Drotzbach , J. R. ( 1975 ) : Moral And Perceived Locus Of Control Across Sectional Developmental Study Adults , Aged 25 – 74. Unpublished Doctoral Dissertation, Of Oregon.
13. Enright, R. D. & Other's ( 1980) : " Parental Influnces On The The Development Of Adolescent Autonomy And Identity : , J. Of Youth & Adolescence , Vol.9 , No.6, P. 529 – 945.
14. Gibbs , J.G.(1977) : " Kohlberge stage of Moral judgment a constructive critique ". Harvard educational review , vol.47, pp.(44-49).
15. Good g.v.(1973): Dictionary of Education . 3rd ed), McGraw-Hill : New York , p.353.

16. Graham,D.(1972) : Moral learning and development theory and research . Wiley and sons, New york .
17. Green , L.L. (1981) : " Safety Need Resolution and cognitive Ability as .
18. Grief , E.B.(1981) : " Father , children and Moral Development ". In lamp. (M.E) : The Role of the father in child development , wiley , New york .
19. Jeltsh – Schudel , B . ( 1993) : Factors in fluencing identity development in individuals with physical disabilities : Female indentity development and visual impairment , vierte jahresschift .Fur Heilppadagogikihre Nachbargebiete , Vol .62, N.4 , pp.454-470 .
20. Kaplan – Myrth , N.(2000) :Alice with out a looking glass : Blind people body image, Anthropology and Medicine , Vol , N.3, PP. 277-299.
21. Lipkowitz , S.& Mithaugh , D.E . (2003) : Assessing – self determination prospects of students with different sensory .( in ) : Mithaug, D.E., et al ., (2003) : verification , and evaluation , ( pp. 104 -120 ), Mahwah , NJ: Lawrence Erlbaum Associates , Publishers . Xii , 256.
22. Meilman , p.(1979) : " cross-sectional age changes in ego identity status adolescence ".J.of developmental psychology , vol .15, No.2
23. Picciontto, M (1987) : Ego Identity Development of early Adolescents " .D.A.I., Vol. 48, No.12,p .3704.
24. Pood, Marvin , H.( 1972): Ego Identit Status And Morality Developmental Psychology Journal Vol – 6 , Issue 3 .
25. Rest , J.R. (1979a ): Development in judging moral Issues , Universtiy of Minnesota press, Minneapolis , Minn.p.(76,49).
26. Simmons, D. D ( 1981) : Indentity Achievement and axiological Maturity , social Behavior and personality , vol .11, No.2 . p. 101.
27. stephens , B, B., Simpkins , K. (1974) The reasoning , moral judgment , and moral conduct of the congenitally blind final project report . office of Education , Bureau of Education for the Handicapped .
28. Streitmatter , J.L.(1988) : " Ethnicity as Amediating variable of early adolescent identity development . J. of adolescence , vol. 11 , No.4, p.335-346.
29. The oxford dictionary : oxford university press, 1970.
30. Tobias Krettenauer And Dana Eichler, ( 2006 ) : Ado Lescent's Self Attributed Moral Emotions Following A Moral Transgression:Relations With Delinquency, Confidence In Moral Judg Ment And Age .
31. Turiel , E.(1974) : " Conflict and transition in Adolescens Moral de,pp.(230-231).velopment " .child development , vol 45,No.1,p.19.

# الملاحـــــــــــق

# ملحق رقم (1)

## تسهيل مهمة الباحثة

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب الوكيل المساعد للشئون التعليمية

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Asst. Deputy Minister's Office

العامة للتخطيط التربوي
الرقم: و ت غ/ مذكرة داخلية ( ١٠٠٣ )
التاريخ: 2011/05/05م
التاريخ: 2 جماد آخر / 1432

**السادة/ مدراء التربية والتعليم–المحافظات الجنوبية حفظهم الله،**

**تحية طيبة وبعد،،،**

**الموضوع/ تسهيل مهمة**

نهديكم أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه نرجو منكم تسهيل مهمة الباحثة **"لبنى برجس محمد الوحيدي"** والتي تقوم بإجراء بحث بعنوان" **الحكم الخُلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة "**، في تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

**د. زياد محمد ثابت**

**الوكيل المساعد للشئون التعليمية**

أ. محمود مطر

ن.م.ع. التخطيط التربوي

نسخة لـ:

- ✓ السيد/ وزير التربية والتعليم العالي.
- ✓ السيد/ وكيل الوزارة المساعد لشئون التعليم العالي.

غزة هاتف ( 2849711 – 2861409 – 08 فاكس ( 2865909 – 08 ) ( 08-2865909 ) Fax : 2861409 – 2849711 – 08 ) Gaza

## ملحق رقم (2)
## كتاب تطبيق أدوات الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب.... عزيزتي الطالبة.

تقوم الباحثة لبنى الوحيدي بإجراء **دراسة بعنوان الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين** في محافظات غزة للحصول على درجة الماجستير في علم النفس من جامعة الأزهر بغزة وتطبيق المقياس يدخل ضمن إجراءات الدراسة.

الرجاء الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس بصراحة وصدق وإلا ستكون النتائج عديمة الفائدة.

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

بيانات أولية.

**العمر** **الجنس** **الصف** **المدرسة**

**الباحثة**

## ملحق رقم (3)

## العبارات التي تم حذفها من مقياس التفكير الأخلاقي

| الموقف | العبارة | رقم العبارة |
|---|---|---|
| **الأول** | طمعا في مكافأة الأب فيما بعد | 4 |
| **الثاني** | لأن إقدام الزوج على سرقة الدواء لعلاج زوجته امرأ طبيعياً من كل زوج وفي | 5 |

## ملحق رقم ( 4)

## طريقة الإجابة على المقياس

سنقدم لكم في هذا المقياس عدداً من المواقف. ويلي كل منها مجموعة من الأسئلة تتـصل بمختلف الجوانب التي يشتمل عليها الموقف. ولا نريد من الإجابة على هذه الأسئلة أن نتعـرف على آرائك فيما ينبغي عمله في هذه المواقف فحسب ولكن نود أيضاً فهم السبب الـذي جعلـك تتبنى هذه الآراء.

من فضلك أجب على الأسئلة بدقة بوضع علامة (X) أما عبارة واحدة فقط من بين سـت اختيارات ( أ، ب، ج، د، هـ، و) علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة أخرى خاطئة فهـذه أمـور يمكن أن نختلف عليها فيما بيننا.

## ملحق رقم (5)

## مقياس التفكير الأخلاقي في صورته النهائية

**الموقف الأول:**

يحرص أحمد على أن يشارك زملاءه فيما يقومون به من رحلات، وقد اتفق مـع زملائـه على تنظيم رحلة، ووعده والده بالموافقة على الاشتراك في الرحلـة إذا عمـل فـي الإجـازة واستطاع أن يدخر قيمة الاشتراك في الرحلة، بعد أن استطاع أحمد توفير المبلغ. وقبل أن تبـدأ الرحلة بفترة قصيرة غير والد أحمد رأيه، حيث نظم زملاؤه بالعمل رحلة ولم يكن لديـه قيمـة الاشتراك. فطلب من أحمد أن يعطيه المبلغ الذي أدخره، ليستطيع القيام بالرحلة مع زملائـه. والآن يريد أحمد أن يتخلف عن الرحلة التي نظمها مع أصدقائه ويفكر في رفض طلب الأب.

**ضع علامة (×) أمام العبارة التي تتفق مع رأيك مع ذكر السبب.**

1- إذا رأيت أن أحمد يجب أن يعطي النقود لوالده هل ؟

( ) أ- التزاماً بدوره كابن نحو أبيه بتلبية كل ما يطلب.

( ) ب- لأنه قد يعرض نفسه لغضب الأب الذي يصل إلى الضرب التزاماً بطاعة الأب الـذي رباه.

( ) ج- التزاماً بطاعة الأب الذي رباه.

( ) د- خوفاً من تأنيب الضمير أذا خذل أبها أمام زملائه.

( ) ه- لأن الابن يجب أن يضحي من أجل أبيه.

سبب الاختيار.........................................................................

2- قد يرى البعض أن يرفض أحمد إعطاء النقود لوالده – هل؟

( ) أ- لأن بدون هذه النقود لن يستطيع الابن الاستمتاع بالرحلة مع زملائه.

( ) ب- لأن الابن سوف يحزن إذا أخذت منه النقود التي تعب في الحصول عليها .

( ) ج- لأن موقف الابن مع زملائه مساوي لموقف الأب.

( ) د- لأن الأب يجب أن يوفي بوعده لابنه.

( ) ه- لان الأبوة عطاء وإيثار.

( ) و- لأن هذا السلوك يدعم الأنانية عن أحمد في المستقبل للتشبه بأبيه بالأخذ وعدم العطاء.

سبب الاختيار.................................................................

3- إذا رأيت أن الآباء يجب ألا يتنصلوا من وعودهم لأبنائهم.

(  ) أ- ليصبحوا نموذجاً وقدوه للأبناء، وينالوا احترامهم.

(  ) ب- محافظة على قيم ونظام والتزامات الأسرة.

(  ) ج- خوفاً من فقدان ثقة الأبناء فيهم.

(  ) د- حتى لا يشعر الآباء بالذنب الضمير على عدم الوفاء بالوعد.

(  ) ه- لأن الأبناء يتوقعون الصدق من الآباء.

(  ) و- لأن الصدق فضيلة يجب الالتزام بها.

سبب الاختيار.........................................................................

4- ماذا يحدث لو أن أحمد كذب على والده وأعطاه جزء من المبلغ وأخفى الباقي ليشترك في الرحلة وإذا رأيت أن أحمد قد أخطأ في هذا السلوك- هل؟

(  ) أ- لأنه لن يسعد ويستمتع بالرحلة لأنه كذب على والده.

(  ) ب- لأنه لن يسامح نفسه بكذبه على أبيه.

(  ) ج- سيفقد ثقة جميع أفراد الأسرة.

(  ) د- لأنه سيصبح كاذباً ويعرض نفسه لعقاب الأب.

(  ) ه- لأن الصدق فضيلة.

(  ) و- لأن يكذبه سيصبح مرفوضاً ومنبوذاً من الأب وجميع أفراد الأسرة.

سبب الاختيار.........................................................................

5- ماذا يحدث لو أن أحمد روى لأخيه ما قد أخفاه من نقود عن أبيه. إذا رأيت أن الأخ يجب أن يخبر أباه بشأن إخفاء النقود- هل؟

(  ) أ- للمحافظة على كيان الأسرة من شيوع الكذب فيها.

(  ) ب- حتى يثاب من والده على صدقه.

(  ) ج- ليتجنب غضب وعقاب الأب إذا علم أنه أخفى الحقيقة عنه.

(  ) د- ليحصل على رضا الأب وحبه ليصبح الابن المثالي .

(  ) ه- حتى لا يتدعم سلوك الكذب ويصبح كاذباً في المستقبل.

(  ) و- حتى لا يشعر بتأنيب الضمير على تستره في الكذب على الأب.

سبب الاختيار.....................................................................

الموقف الثاني:

أصيبت امرأة بمرض خبيث وأخذت حالتها تتدهور إلى الأسوأ، وبدأت تقترب من حافة الموت اعتقد الأطباء انه لا سبيل لعلاجها سوى نوع من العلاج هو تركيبة توصل إليها أحد الصيادلة أراد بيعه بعشرة أمثال ثمنه. حاول زوج السيدة الحصول عل المبلغ الذي طلبه

الصيدلي ثمناً للدواء، وسلك في سبيل ذلك كل السبل الممكنة ولكن لم يستطع أن يحصل إلا على نصف المبلغ المطلوب. ثم توجه الزوج إلى الصيدلي وشرح له الموقف وطلب منه بيع الدواء بما استطاع جمعه من مال وهو نصف ثمن الدواء أو بيعه إياه بالتقسيط ولكن الصيدلي لم يقتنع ورفض. أصبح الزوج يعاني اليأس والإحباط لعدم استطاعته الحصول على الدواء الذي ينقذ حياة زوجته وبدأ يفكر في اقتحام الصيدلية ليلاً لسرقة الدواء.

**ضع علامة (×) أمام العبارة التي تتفق مع رأيك مع بيان السبب.**

1- مع افتراض أن من واجب الزوج إنقاذ زوجته ولو بسرقة الدواء – هل ؟

( ) أ- لأن هذا الصيدلي جشع ويتستر وراء القانون الذي يحمي الأغنياء فقط.

( ) ب- لأنها يمكن أن تقدم إليه نفس المساعدة في المستقبل.

( ) ج- لا تحزن زوجته على عدم إحضار الدواء لإنقاذ حياتها لأنها كثيراً ما ساعدته

( ) د- حتى لا ينبذ من الأهل والأصدقاء ولعدم بذل قصارى جهده لعلاج زوجته.

( ) ه- لأن زوجته إنسان ويجب أن يهبها الحياة.

سبب الاختيار: ..............................................................................

2- قد يرى البعض أن على الزوج عدم سرقة الدواء.

( ) أ- احتراماً للنظام الاجتماعي حتى لا تشيع السرقة في المجتمع.

( ) ب- حتى لا يعرض نفسه للخطر أو السجن من أجل علاج قد ينفع.

( ) ج- لأن ضميره يجب أن يمنعه من السرقة.

( ) د- لأن من حق الصيدلي تحقيق ثروة من وراء اختراعه.

( ) ه- لأن المبادئ والقيم العليا تمنع السرقة.

( ) و- لأن السرقة خروجاً على القانون الذي يحافظ على حقوق أفراد المجتمع.

سبب الاختيار..............................................................

3- قد يرى البعض أن على الزوج سرقة الدواء لزوجته لو طلبت منه ذلك.

( ) أ- لأن كل منهما يجب أن يضحى من أجل الآخر.

( ) ب- لأن من واجبه طاعة زوجته وتحقيق ما تريد.

( ) ج- لأن الزوجة تتوقع ألا يتخلى عنها في تحقيق هذا الطلب.

( ) د- ليكسب حبها ورضاها عندما يتحقق لها الشفاء.

( ) ه- لأنه لا يستطيع أن يتراجع عن مسئوليته نحو زوجته.

( ) و- لأنه لو لم يحضر لها الدواء لن يسامح نفسه على عدم إنقاذها.

سبب الاختيار...........................................................

4- يرى البعض أنه مع افتراض أن الزوج لا يحب زوجته إلا أن من واجبه سرقة الدواء لإنقاذها- هل؟

( ) أ- لأن حب الزوج أو عدم حبه لزوجته لا يقلل من قيمة حياتها.

( ) ب- لأن الصيدلي جشع وقاس وبالتالي يستباح سرقته.

( ) ج- لأنها قد تنقذ حياته في يوم ما.

( ) د- خوفاً من انتقامها بعد الشفاء.

( ) ه- لأنه يجب ألا يعطى للخلافات اهتماما في هذه المواقف.

( ) و- يسرق لإنقاذها حتى لايشعر بالذنب لأنه تخلى عنها نتيجة عدم حبه لها.

سبب الاختيار:.......................................................

5- قد يرى البعض أن على الزوج سرقة الدواء حتى إن كان هذا المريض شخصاً غريباً ولا يوجد من ينقذه سواه.

( ) أ- لأنه يتخيل نفسه مكان هذا الشخص ويتوقع منه ما يقوم به لإنقاذه.

( ) ب- لأن حياة الشخص الغريب ينبغي ألا يحكم عليها بأنها أقل من حياة أي شخص أخر.

( ) ج- حتى لا ينتقم منه أهل هذا الشخص لعدم إنقاذ حياته.

( ) د- لأن من الصعب أن يشعر أنه لم ينقذ حياة إنسان من الموت.

( ) ه- لأن هذا الشخص قد يكون ثرياً ويكافئه فيما بعد.

( ) و- لأن الحياة أقوى من القانون.

سبب الاختيار.........................................................

6- إذا رأيت أن سرقة الزوج للدواء خطأ من الوجه الخلقية. فهل ذلك.

( ) أ- لأن العلاقة بين الناس يجب أن تقوم على أساس احترام ملكية الغير.

( ) ب- لأن كان بإمكانه بيان المشكلة للسلطات لتساعد على إنقاذ حياة زوجته.

( ) ج- لأنه قد يتم القبض عليه ويسجن ولن يستطيع إنقاذ حياه زوجته.

( ) د- لأنه إن لم يسرق من حاجته الشديدة يصبح نموذجا للالتزام الخُلقي.

( ) ه- لأن سرقة الدواء تؤدي على أن تصبح الأمور فوضى وكل فرد يسرق الآخر.

( ) و- لأنه يجب أن يلتزم بالواقع وننتظر مساعديه من الآخرين.

سبب الاختيار...........................................................

ماذا يحدث لو أن الزوج سرق الدواء ونشرت الصحف هذا الحدث وقرأه ضابط الشرطة الذي يسكن بجوار الزوج ويعرف قصة مرض زوجته. وتذكر أنه رأي الزوج يخرج من الصيدلية في مساء هذا اليوم مهرولا وأدرك أن الزوج هو سارق الدواء.

6- إذا رأيت أن على الضابط إبلاغ الشرطة عن الزوج بأنه السارق – فما سبب ذلك ؟

(  ) أ- للمحافظة على القانون الاجتماعي.

(  ) ب- لأن المجتمع وضع ثقته فيه للحماية من المجرمين.

(  ) ج- لأنه قد يحصل على ترقيه نتيجة القدرة على التعرف على سرقة الدواء.

(  ) د- حتى لا يعرض نفسه للعقاب لأن يتستر على سارق.

(  ) ه- لأن ضميره ومثله العليا تحتم عليه أن يبلغ عن السارق.

(  ) و- لأن دور ضابط الشرطة المحافظة على حقوق أفراد المجتمع.

سبب الاختيار:............................................................

ماذا يحدث لو أن الزوج تم القبض عليه وقدم للمحكمة. ما هي العقوبة التي يحكم بها القاضي علي الزوج؟

8- إذا رأيت أن على القاضي أن يتساهل مع الزوج.

(  ) أ- لأن حق الحياة له الأولوية على حق الملكية.

(  ) ب- لأن الزوج كان يشعر بالألم لعدم استطاعته إنقاذ حياة زوجته.

(  ) ج- لأن القاضي قد يعاني من تأنيب الضمير على حكمه على الزوج.

(  ) د- لأن الزوج تصرف بدافع الحب لإنقاذ زوجته.

(  ) ه- لأن القاضي قد يفكر في ما يمكن أن يفعله لو كان مكان الزوج.

(  ) و- لأن وظيفته القانون المحافظة على حياه أفراد المجتمع.

سبب الاختيار.............................................................

9- قد يرى البعض أن على القاضي أن لا يتساهل مع الزوج.

(  ) أ- لتطبيق القانون والمحافظة على النظام الاجتماعي

(  ) ب- حتى لا يتهاون المجتمع مع أي سارق.

(  ) ج- ليسود الأمان بين جميع أفراد المجتمع.

(  ) د-لأن الزوج يجب أن يكون مستعداً لمحاكمته على ارتكبه من سرقة

(  ) ه- حتى لا يشعر بتأنيب الضمير لتساهله مع السارق.

(  ) و- لأن المجتمع يتوقع من القاضي الحكم بالعدل.

سبب الاختيار ...........................................................

الموقف الثالث:

في أحد الأيام ذهب أربعة أولاد إلى السوق. ووقفوا أمام أحد المحلات قال أحدهم: هيا ندخل هذا المحل ونرى ما إذا كان من الممكن أخذ بعض الأشياء، وافق ثلاثة أولاد، أما الوالد الرابع فلم يرغب أن يفعل ذلك، ولكن الأولاد الثلاثة قالوا له: أنهم سوف يجعلون أصحابه

يضحكون عليه لأنه جبان. ولذلك وافقهم وذهب معهم. وقاموا جميعاً بأخذ بعض الأشياء من المحل إلا أن صاحب المحل استطاع أن يلحق بهم جميعاً فيما عدا الولد الرابع الذي لم يرغب في مشاركتهم.

ضع علامة (×) أمام العبارة التي تتفق مع رأيك مع بيان السبب:

1- هل ترى أنه ينبغي أن يلحق صاحب المحل بالولد الرابع أيضاً ؟

(   ) أ- لأنه بمشاركتهم أصبحت لديه النية للسرقة.

(   ) ب- لأنه لم يفكر في أسرته وأهله عند معرفته بأنه سارق.

(   ) ج- لأنه لم يشعر بتأنيب الضمير حيث شاركهم في السرقة.

(   ) د- لأنه لم يفكر فيما قد يقع عليه من عقاب في حالة القبض عليهم.

(   ) ه- لأنهساير أفراد جماعته ولم يقاومهم.

(   ) و- لأنه سيقسم المسروقات مع رفاقه

سبب الاختيار..........................................................

1- إذا رأيت أن على الولد الرابع مقاومة زملائه وعدم السرقة معهم.

(   ) أ- للمحافظة على النظام في البلدة.

(   ) ب- تجنبا للإمساك به وتوقيع العقوبة عليه.

(   ) ج- لأن من واجب كل فرد المحافظة على حقوق الآخرين وعد م الاعتداء عليهم.

(   ) د- حتى لايشعر بالخزي والعار لأنه سيصبح سارقاً.

(   ) ه- للحصول على مكافأة من صاحب المحل على أمانته.

(   ) و- ليعرف بالأمانة بين الأهل والأصدقاء لعدم اشتراكه في السرقة.

سبب الاختيار:..............................................................

2- قد يرى البعض أنه من العدالة عدم القبض على الوالد الرابع.

(   ) أ- لأنه وضع نفسه في مكان صاحب المحل ورفض السرقة.

(   ) ب- لأن ضميره منعه من السرقة والاستيلاء على ممتلكات الغير ولذلك رفض مشاركتهم.

(   ) ج- لأن أردا تجنب العقاب بعدم السرقة.

(   ) د- لأنه لم يرد من السرقة سوى عدم وصفه بالجبن.

(   ) ه- لعدم التساوي مع الزملاء في الدافع للسرقة.

(   ) و- لأنه لم يكن سارقاً بل مسايراً لمعايير الجماعة التي ينتمي إليها.

سبب الاختيار.............................................................

**الموقف الرابع:**

شب حريق بإحدى المدن الصغيرة. حاول شرطي المطافئ بأحد الإحياء أن يترك موقعة بالعمل لمساعدة أفراد أسرته الذين يمكن أن يكونا قد أصيبوا بالأذى نتيجة هذا الحريق بالرغم من أن واجبة الالتزام بموقعه لحماية وإنقاذ سكانه.

ضع علامة (×) أما العبارة التي تتفق مع رأيك مع بيان السبب:

1- إذا رأيت أن على الشرطي عدم مغادرة موقعه بالعمل.

( ) أ- لأن سكان الحي يتوقعون حضوره لإنقاذهم.

( ) ب- لأنه يجب أن يلتزم بواجبات ومتطلبات وظيفته

( ) ج- لأن الشرطي ملزم بعدم مغادرة موقعة لحماية المجتمع.

( ) د- حتى لا يعرض نفسه للعقاب من السلطات الأعلى.

( ) ه- حتى لا يشعر بالذنب إذا أصيب أحد أفراد هذا الحي.

( ) و- للحصول على مكافأة نتيجة التزامه بموقعه.

سبب الاختيار.................................................................

2- قد يرى البعض أن على الشرطي التوجه لمساعدة أسرته..

( ) أ- لأن أسرته أذا أصابها أذى لن يسامح نفسه.

( ) ب- لأن أسرته ستقف بجواره وتساعده إذا مر بمحنة.

( ) ج- لأنها أسرته و من واجبه إبعاد أي أذى يلحق بها.

( ) د- لأن أفراد أسرته يتوقعون منه الحضور لإنقاذهم.

( ) ه- لأن ضميره هو الذي يحثه للتوجه نحو مساعده أسرته.

( ) و- لأن من واجبه كرب أسرة المحافظة على أسرته والحرص على راحتها.

سبب الاختيار.........................................................

**الموقف الخامس:**

حكم على رجل بالسجن لمدة خمس سنوات ولكنه استطاع الهرب من السجن واستقر به المقام في مكان جديد واتخذ اسماً جديداً وعمل بالتجارة في أحد المتاجر الكبيرة واستطاع بإخلاصه واجتهاده الشديد خلال ثمان سنوات أن يشترى هذا المتجر، واشتهر بالأمانة والإكثار من أعمال الخير على العاملين لديه والمحتاجين من أهل البلدة.

وذات يوم قدمت إلى هذه البلدة سيدة سمعت بنزاهة وأمانة هذا التاجر فذهبت لتشترى منه، وما أن رأته حتى تعرفت عليه باعتباره السجين الهارب الذي تبحث عنه الشرطة. فقد كانت جارته في البلدة التي كان بها قبل أن يسجن.

**ضع علامة (×) أمام العبارة التي تتفق مع رأيك مع بيان السبب:**

3- إذا رأيت أن على السيدة أن تبلغ الشرطة عن هذا الرجل.

( ) أ- لأنه لن يكون هناك عدالة بالنسبة للمساجين الذين نفذوا العقوبة كاملة إذا ما ترك هذا التاجر طليقاً.

( ) ب- لأن ضمير هذه السيدة لن يسامحها وسوف تسخط على نفسها إذا لم تبلغ عن هذا المجرم الهارب.

( ) ج- لأن من واجب المواطن الصالح إبلاغ الشرطة عن أي مجرم بغض النظر عن الظروف المحيطة.

( ) د- لأن السماح لهذا الرجل وأمثاله بالهروب من العقاب يعد دافعاً لزيادة الجريمة.

( ) ه- لأن ارتكب مخالفتين يستحق عليها العقاب الأولى بالسجن خمس سنوات والثانية الهروب من السجن

( ) و- لأن المجتمع يتوقع محاكمة عادلة لهذا الهارب.

سبب الاختيار.........................................................................

2- قد يرى البعض أن على السيدة ألا تبلغ الشرطة؟

( ) أ- لأنه حاول خلال الفترة رد الدين للمجتمع بالإكثار من أعمال الخير.

( ) ب- لأنه لم يتعد خلال هذه الفترة على حقوق الآخرين بل حافظ على النظام الاجتماعي العام.

( ) ج- لأن إعادته إلى السجن عمل يتسم بالقسوة.

( ) د- لأنها ستشعر بالأسى والخزي إذا تسببت في إعادته للسجن.

( ) ه- ليس هناك فائدة متوقعة من وراء إعادته إلى السجن.

( ) و سيرته خلال هذه الفترة تشير أنه غير شرير.

سبب الاختيار:..........................................................

## ملحق رقم (6)

## العبارات التي تم حذفها من مقياس تشكل هوية الأنا

| م | العبارة | رقم العبارة |
|---|---|---|
| 1) | لا يوجد أسلوب حياة يجذبني أكثر من غيره من الأساليب ، وليس لي فلسفة خاصة في الحياة | 4 |
| 2) | يصعب فهم كثير من القضايا السياسية والاجتماعية ( مثل العلاقات الدولية حقوق الأقليات المسلمة في عالم اليوم المتغير ولكن اعتقد أن لي وجهة نظر ثابتة حول هذه القضايا | 8 |
| 3) | ما زلت أحاول اكتشاف وتحديد قدراتي وميولي وتحديد المهنة أو نوع الدراسة التي تناسبني | 9 |
| 4) | هناك مسؤوليات وادوار محددة للرجل والمرأة في حياتهم الزوجية أو العملية وأحاول جاهداً تحديد مسئولياتي في هذا الصدد | 11 |
| 5) | هناك أسباب عديدة للصداقة ولكني اختار أصدقائي على أساس تشابه قيمهم مع القيم التي أؤمن بها | 13 |
| 6) | لم أفكر في دور ومسؤوليات كل من الرجل والمرأة داخل الأسرة أو في الحياة العامة فهذا الأمر لا يشغلني كثيرا ولا اهتم به | 19 |
| 7) | لقد كونت علاقات صداقة عديدة ومتنوعة وأصبح لدى فكرة واضحة كما يجب أن يتوفر في صديقي من صفات | 45 |
| 8) | ما زال أسلوبي في التعامل مع الجنس الأخر يتطور ولم أصل إلى أفضل أسلوب بعد | 47 |

# ملحق رقم (7)

# طريقة الإجابة المقياس

## المقياس الموضوعي لتشكيل الهوية

أمامك استبيان يتكون من 56 عبارة اقرأ كل منها، ثم وضح إلى أي مدى تعكس مشاعرك واعتقادك عن ع ذاتك كثير من هذه العبارات تتكون من أكثر من جزء ولهذا يجب أن تفكر في كل أجزاء العبارة، وأن تعبر إجابتك عن العبارة ككل بجميع أجزائها. سجل إجابتك بوضع إشارة (×) في المكان المناسب، وذلك كالتالي.

- موافق تماماً ( 6): تعني أن العبارة تعكس اعتقادك بشكل تام.
- موافق (5): تعني أن العبارة تعكس اعتقادك بشكل كبير.
- موافق إلى حد ما (4): تعنى أن العبارة تعكس اعتقادك بشكل ضعيف.
- غير موافق إلى حد ما (3): تعنى أن العبارة لا تعكس اعتقادك بشكل ضعيف
- غير موافق (2): تعنى أن العبارة لا تعكس اعتقادك بشكل كبير.
- غير موافق على الإطلاق (1): تعنى أن العبارة لا تعكس اعتقادك مطلقاً .

**مثال:**

في المثال التالي تم اختيار لست موافق على الإطلاق لأن المفحوص غير موافق إطلاقاً على الجزء الأول من العبارة ( لم أختر مهنة سألتحق بها، ولا نوع الدراسة المطلوبة لها) كما أنه غير موافق على الإطلاق على الجزء الثاني( يمكن أن أعمل أو أدرس في أي مجال يتاح لي إلى أن يتوفر عمل أفضل.

| رقم | العبارة | موافق تماما | موافق | موافق إلى حد ما | غير إلى حد ما موافق | غير موافق | غير موافق إطلاقاً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | لم أختر مهنة التي سألتحق أو التحقت بها ولا نوع الدراسة المطلوبة لها، ويمكن أن أعمل في أي عمل ( أو ادرس في أي مجال) يتاح لي إلى أن يتوفر مجال أفضل منه | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | | | | | | | X |

## ملحق رقم (8)

## تشكل الهوية في صورته النهائية

| رقم | العبارة | موافق تماما | موافق | موافق إلى حد ما | غير إلى حد ما موافق | غير موافق | غير موافق إطلاقاً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | لم أختر مهنة التي سألتحق أو التحقت بها ولا نوع الدراسة المطلوبة لها، ويمكن أن أعمل في أي عمل ( أو ادرس في أي مجال) يتاح لي إلى أن يتوفر مجال أفضل منه | | | | | | |
| 2 | رغم جهلي لبعض المسائل الدينية، فإن ذلك لا يقلقني، ولا أشعر بالحاجة للبحث في هذه المسائل. | | | | | | |
| 3 | وجهة نظري عن دور الرجل والمرأة تتطابق مع أفكار والداي وأسرتي، فما يعجبهم يعجبني ويروق لي. | | | | | | |
| 4 | الناس مختلفون، ولذا فأنا ما زلت ابحث عن نوع يناسبني من الأصدقاء. | | | | | | |
| 5 | بالرغم من أنني أشترك أحياناً في الأنشطة الترفيهية المختلفة، إلا أنه لا يهمني نوع النشاط، ونادراً ما أفعل ذلك بمبادرة منى. | | | | | | |
| 6 | لم أفكر في الواقع في اختيار أسلوب محدد للتعامل مع الجنس الأخر، وأنا غير مهتم أطلاقاً بأسلوب التعامل معهم. | | | | | | |
| 7 | لا أفكر كثيراً في هذه المسائل الدينية ولا أبحث فيها ولا تمثل مصدر قلق لي بأي شكل | | | | | | |
| 8 | بالرغم من أنني أبحث عن أسلوب مقبول لحياتي، إلا أني في الواقع لم أجد الأسلوب المناسب إلى الآن. | | | | | | |
| 9 | بالرغم من أني لا أميل إلى نشاط ترفيهي محدد، إلا أني أمارس أنشطة متعددة في أوقات فراغي بحثاً عن تلك التي تمتعني و اندمج فيها. | | | | | | |
| 10 | من خلال خبراتي السابقة، قد اخترت الأسلوب الذي أراه مناسباً وصالحاً للتعامل مع الجنس الأخر. | | | | | | |
| 11 | لا أهتم بصفحات الأخبار السياسية والقضايا الاجتماعية والجرائد. لأن هذه القضايا صعبة الفهم ولا تثير اهتمامي. | | | | | | |

| رقم | العبارة | موافق تماما<br>6 | موافق<br>5 | موافق إلى حد ما<br>4 | غير إلى حد ما موافق<br>3 | غير موافق<br>2 | غير موافق إطلاقاً<br>1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12 | ربما أكون قد فكرت في العديد من المهن ( أو نوع الدارسة المطلوبة لها) إلا أن هذا الأمر لم يعد يقلقني بعد أن حدد لي والداي العمل ( أو مجال الدارسة) التي يريدونه لي وأعتقد أنني راض عن ذلك | | | | | | |
| 13 | درجة إيمان الفرد مسألة نسبية، وقد فكرت في هذا الأمر مرارا حتى تأكدت من مدى إيماني. | | | | | | |
| 14 | لقد كونت وجهة نظر ( فلسفة) عن أسلوب حياتي بعد تفكير عميق ولا يمكن لأي شخص أن يغير وجهة نظري. | | | | | | |
| 15 | أقبل تدخل والدي في اختيار أصدقائي، لأني مقتنع من أنهما اعرف منى بأفضل أسلوب يمكن أن اختار به أصدقائي. | | | | | | |
| 16 | لقد اخترت الأنشطة الترويحية التي أمارسها بانتظام وأنا راض تماماً باختياري لها | | | | | | |
| 17 | لا أفكر كثيراً في مسألة التعامل مع الجنس الأخر وأقبل هذا الأمر كما هو. | | | | | | |
| 18 | عندما يتم نقاش حول موضوعات الساعة السياسية أو الاجتماعية فأنني أرى ما تراه الغالبية وأنا راض بذلك. | | | | | | |
| 19 | موضوع اختيار وتحديد مهنة محددة أو مجال دراسي سيكون مناسباً وأنا أتكيف مع أي عمل يتاح. | | | | | | |
| 20 | أنا غير متأكد من فهمي لبعض المسائل الدينية ومدى شرعيتها( شرعية أم بدعة)، وأريد أن اتخذ قرار في هذا الشأن، ولكني لم أفعل ذلك حتى الآن. | | | | | | |
| 21 | لقد أخذت أفكاري عن دور الرجل والمرأة من والداي وأسرتي ولا أشعر بالحاجة إلى البحث عن المزيد من تلك الأفكار. | | | | | | |
| 22 | لقد اكتسبت فلسفتي في الحياة وأسلوب حياتي من والداي وأسرتي، وأنا مقتنع بما اكتسبته وما تعلمته منها. | | | | | | |
| 23 | ليس لدى أصدقاء حميمين ولا أفكر في البحث عن هذا النوع من الأصدقاء الآن. | | | | | | |
| 24 | أمارس أحياناً بعض الأنشطة الترويجية المختلفة في أوقات فراغي،ولكني لاأهتم بالبحث عن نشاط محدد أمارسه بانتظام. | | | | | | |
| 25 | أجرب أساليب مختلفة للتعامل مع الجنس الأخر ولكني لم أحدد بعد أياً من الأساليب أفضل من غيره بالنسبة لي. | | | | | | |

| رقم | العبارة | موافق تماما | موافق | موافق إلى حد ما | غير إلى حد ما موافق | غير موافق | غير موافق إطلاقاً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 26 | يوجد كثير من الآراء حول قضايا الساعة السياسية والاجتماعية، لكنى لم استطع تحديد الأفضل منها إلى الآن لعدم فهمي التام لها. | | | | | | |
| 27 | ربما أكون قد استغرقت بعض الوقت لتحديد المهنة( أو نوع الدراسة المطلوبة لها) التي أريد الالتحاق بها بشكل دائم، ولكني الآن اعرف تماماً طبيعة المهنة ( أو نوع الدارسة المطلوبة لها) التي أريدها. | | | | | | |
| 28 | أعتقد أنني اجهل بعض المسائل الدينية، ولذا فهي غير واضحة إلى الآن مما يجعلني أغير وجهة نظري عن الصواب والخطأ أو الحلال والحرام بشكل دائم. | | | | | | |
| 29 | لقد استغرقت بعض الوقت لتحديد دور ( المسؤوليات) الرجل والمرأة في العلاقة الزوجية أو الحياة العامة إلا أنني أخيرا حددت الدور الذي يناسبني تماماً. | | | | | | |
| 30 | في محاولة منى لتحديد وجهة نظر ( فلسفة أو أسلوب) مقبولة عن الحياة، أجد نفسي مشغولا في مناقشات الآخرين ومهتما باكتشاف ذاتي. | | | | | | |
| 31 | اختار الأصدقاء الذي يوافق عليهم والدي فقط. | | | | | | |
| 32 | أحب دائما ممارسة الأنشطة الترويجية التي يمارسها والدي ووالدتي ( أحدهما)، ولم أفكر جديا في شيء غيرها. | | | | | | |
| 33 | تعاملي مع الجنس الآخر مقيد بما تسمح بها الثقافة والدين وما تعلمته من والداي. | | | | | | |
| 34 | لقد بحثت في أفكاري حول القضايا السياسية والاجتماعية، واعتقد أنني أتفق مع والداي في بعض الأفكار دون أخرى. | | | | | | |
| 35 | لقد حدد والدي( أو أحدهما) منذ وقت طويل المهنة ( أو الدراسة) الذي يريدونه لي، وها أنا اتبع ما حدداه لي سابقاً. | | | | | | |
| 35 | ربما يكون قد دار بذهني مجموعة من الأسئلة عن قضايا الإيمان أو مدى شرعية بعض الشعائر إلا أنني افهم جيد ما أؤمن به الآن. | | | | | | |
| 37 | لقد فكرت كثيرا وما زلت أفكر في الدور المناسب الذي يلعبه الرجل والمرأة كزوجين أو في الحياة العامة، وما زلت أحاول اتخاذ قراري المناسب في هذا الصدد. | | | | | | |
| 38 | إن وجهة نظر والداي ( أو احدهما) في الحياة تناسبني بشكل جيد ولا أحتاج لغيرها. | | | | | | |

| رقم | العبارة | موافق تماما | مواف ق | موافق إلى حد ما | غير إلى حد ما موافق | غير موافق | غير موافق إطلاقاً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 39 | بعد ممارسة العديد من الأنشطة الترويحية، تمكنت من تحديد ما استمتع به حقا سواء بمفردي أو بصحبة الأصدقاء. | | | | | | |
| 40 | لست مقتنعا بأفكاري حول كثير من القضايا السياسية والاجتماعية وأحاول تحديد ما يمكني الاقتناع به | | | | | | |
| 41 | لقد استغرقت وقتاً طويلاً في تحديد توجهي المهني( اختيار المهنة المناسبة أو مجال التعليم المطلوبة لها)، ولكني الآن متأكد من سلامة اختياري وراضي عنه تماماً. | | | | | | |
| 42 | أمارس الشعائر الدينية بنفس الطريقة التي يمارسها والدي وأسرتي، و اعتقد صحة ما يعتقدون وليس لي رأي مخالف حول ما هو شرعي أو بدعي في هذه الشعائر | | | | | | |
| 43 | توجد طرق كثيرة لتقسيم المسئوليات بين الرجل والمرأة في الحياة العامة أو بين الزوج والزوجة وقد فكرت في هذا الأمر كثيراً واعرف الآن الطريقة المناسبة. | | | | | | |
| 44 | اعتقد أنني من النوع الذي يحب الاستمتاع بالحياة عموماً، ولا اعتقده لي وجهة نظر ( فلسفته) محددة في الحياة. | | | | | | |
| 45 | ليس لدى أصدقاء مقربين ولا ابحث عنهم الآن إنني فقط أحب أن أجد نفسي محاطا بمجموعة كبيرة من الناس. | | | | | | |
| 46 | لقد مارست أنشطة ترويحية متنوعة على أمل أن أجد منها في المستقبل نشاطاً أو أكثر يمكن أن استمتع به. | | | | | | |
| 47 | اعرف تماما الأسلوب الأمثل للتعامل مع الجنس الآخر والشخص الذي سوف أعامله. | | | | | | |
| 48 | لم اندمج في القضايا السياسية والاجتماعية بدرجة كافية تمكني فهم هذه القضايا وتكوين وجهة نظر محددة في هذه الناحية . | | | | | | |
| 49 | لم استطع إلى الآن تحديد المهنة التي تناسبني أو مجال التعليم المطلوب لها لأن هناك احتمالات عديدة من هذه الناحية ولكني أحاول جاهداً تحديد ما يناسبني. | | | | | | |
| 50 | لم اسأل نفسي حقيقة حول بعض الشعائر الدينية ومدى شرعيتها ( أصل أم بدعة) ولكني أفعل ما يفعله والداي. | | | | | | |
| 51 | لا أفكر في أدوار ومسؤوليات الرجل والمرأة في العلاقة الزوجية أو الحياة العامة لأن الآراء حول هذه القضية مختلفة | | | | | | |
| 52 | بعد تفكير عميق تمكنت من تكوين فلسفتي الخاصة في الحياة وتمكنت من تحديد نمط الحياة الملائم لي. | | | | | | |

| رقم | العبارة | موافق تماما | موافق | موافق إلى حد ما | غير إلى حد ما موافق | غير موافق | غير موافق إطلاقاً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 53 | لا اعرف بعد أي نوع من الأصدقاء يناسبني لأني مازلت أحاول تحديد معنى الصداقة | | | | | | |
| 54 | أخذت أنشطتي الترويحية عن والداي ولم أمارس أو أجرب غيرها | | | | | | |
| 55 | لا أتعامل مع الأشخاص من الجنس الآخر إلى في حدود ما يسمح به والداي. | | | | | | |
| 56 | لدى الناس من حولي أفكاراً ومعتقدات سياسية واجتماعية تتعلق ببعض القضايا مثل حقوق الأقليات المسلمة، والعلاقات الدولية أو الإدمان وأنا أتفق دائما مهم في هذه الأفكار. | | | | | | |